

# Misjonshøgskolen

Samfunnskunnskap for voksne innvandrere, mer enn bare fakta.

Masteroppgave i Interkulturelt Arbeid  
MIKA-316

av

Mette Hausken Mathieu

Stavanger  
November 2015

## **Forord**

I arbeidet med denne oppgaven er det mange jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg få takke alle informantene mine som stilte opp og delte av sin kunnskap og erfaring. Takk til Ellen Heber for innspill i begynnelsen av feltarbeidet.

Tusen takk til mine aller nærmeste for støtte og tålmodighet under arbeidet med oppgaveskrivingen, og for at dere lot meg skrive på fulltid for å bli ferdig. Takk til Leonora og Kristin for teknisk bidrag. En stor takk til min far for korrekturlesning og all oppmuntring.

Takk til deg Randi for yogapauser og gode avbrekk i tur og mark.

Jeg vil takke min veileder Gunhild Odden ved SIK for konstruktive og lærerike tilbakemeldinger.

Stavanger , november 2015

Mette Hausken Mathieu

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD.....</b>	<b>2</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>5</b>
1.1 TEMA OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	5
1.2 KORT OM NYERE NORSK INNVANDRINGS Historie OG AKTUELL FLYKTNINGKRISE.....	6
1.3 PROBLEMSTILLING.....	7
1.4 BEGREPSAVKLARING .....	8
1.5 OPPBYGNING OG INNHOLD .....	8
<b>2 SAMFUNNSKUNNSKAP - JURIDISK KONTEKST OG ORGANISERING AV FAGET .....</b>	<b>10</b>
2.1 HISTORISK UTVIKLING AV NORSK OG SAMFUNNSFAGOPPLÆRING FOR INNVANDRERE SOM FAG. ....	10
2.2 INTRODUKSJONSLOVEN .....	11
2.3 LOVFESTET RETT TIL NORSK OG SAMFUNNSKUNNSKAP OT.PR.P. NR 50 (2003-2004).....	13
2.4 NOU 2011:14. MENNESKERETTIGHETENE SOM GRUNNLEGGENDE VERDIER I NORGE.....	14
2.5 MELD. ST. 6 (2012-2013). OM FELLES VERDIER OG TILLIT I DET NORSKE SAMFUNNET.....	15
2.6 LÆREPLANEN FOR NORSK OG SAMFUNNSKUNNSKAP .....	15
2.7 OPPLÆRING I SAMFUNNSKUNNSKAP I NORGE.....	17
2.7.1 Hvem tilbyr opplæring i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?.....	17
2.7.2 Hvordan organiseres undervisningen i samfunnskunnskap?.....	17
2.7.3 Når får deltakerne undervisning i samfunnskunnskap? .....	18
2.7.4 Rekruttering av lærere til samfunnskunnskap.....	18
2.7.5 Læremidler brukt i samfunnskunnskap .....	18
2.7.6 Obligatoriske avsluttende prøver.....	18
2.8 OPPLÆRING I SAMFUNNSKUNNSKAP PÅ SENTERET FOR FELTARBEIDET.....	20
2.8.1 Organisering av undervisningen .....	20
2.8.2 Pensum på nett.....	21
2.8.3 Lærere fra flerspråklig avdeling.....	21
2.8.4 Prøve i samfunnskunnskap .....	21
2.9 BESTÅTT PRØVE I SAMFUNNSKUNNSKAP PÅ NORSK ? .....	21
<b>3 TEORETISK REFERANSERAMME .....</b>	<b>23</b>
3.1 HERMENEUTIKK SOM GRUNNLAG FOR FORSTÅELSE OG TOLKNING .....	23
3.1.1 Fenomenologi og forståelse av fenomen .....	25
3.2 KULTURBEGREPET .....	25
3.2.1 Et samfunn men mange kulturer.....	25
3.2.2 Bevisste og ubevisste aspekter av kultur .....	26
3.2.3 Kultur og utfordringer i interkulturell kommunikasjon .....	26
3.2.4 Kultur og ulike syn på verdier.....	28
3.3 MAK, VERDIER OG ETIKK I MØTE MED PROFESJONSUTØVELSE .....	29
3.4 AKKULTURASJON SOM BEGREP VED TILPASNING I NY KULTUR .....	30
3.4.1 Faktorer som påvirker akkulturasjon.....	32
3.4.2 Valg av strategi og holdninger ved tilpasning i ny kultur.....	33
3.4.3 Mestring.....	34
3.4.4 Mestringsstrategier og kulturell orientering. ....	34
<b>4 METODE .....</b>	<b>38</b>
4.1 SPØRRESKJEMA SOM TILGANG FOR KVALITATIVT INTERVJU.....	38
4.1.1 Spørreskjema og valg av informanter .....	38
4.2 TILGANG TIL FORSKNINGSFELTET OG UTVALG AV INFORMANTER.....	39
4.3 INTERVJUGUIDE .....	39

4.4	KVALITATIVE INTERVJU .....	39
4.4.1	<i>Intervju med informantene</i> .....	40
4.5	BEARBEIDELSE AV DATA.....	43
4.6	MIN ROLLE SOM FORSKER.....	44
4.7	ETISKE REFLEKSJONER.....	45
4.8	TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET.....	46
<b>5</b>	<b>SAMFUNNSKUNNSKAP- ET MANGFOLD AV UTFORDRINGER</b> .....	<b>48</b>
5.1	SAMFUNNSLÆRERNES UTFORDRINGER I MØTE MED DELTAKERE I KLASSEROMMET.....	48
5.1.1	<i>Stort sprik i skolefaglig bakgrunn</i> .....	48
5.1.2	<i>Ulik kulturell bakgrunn og noen konflikter</i> .....	49
5.1.3	<i>Når personlige utfordringer er del av pensum</i> .....	50
5.1.4	<i>Et krevende fag med mye oppdatering og tilpasning</i> .....	50
5.1.5	<i>Hjelp med norsk grammatikk</i> .....	51
5.2	DELTAKERNE UTFORDRINGER I FAGET OG I MØTE MED DET NORSKE SAMFUNN.....	52
5.2.1	<i>Kvinnerollen og likestilling er utfordrende</i> .....	52
5.2.2	<i>Ulike forventninger til ekteskapet</i> .....	54
5.2.3	<i>Utfordringer med barneoppdragelse og redselen for barnevernet</i> .....	56
5.2.4	<i>Skolen- forskjellige verdier og forventninger</i> .....	63
5.2.5	<i>Når religion skaper utfordringer for barn i skolen</i> .....	65
5.2.6	<i>Utfordringen med å finne arbeid og forstå arbeidskulturen</i> .....	67
5.2.7	<i>Ulikt verdisyn i møte med legen</i> .....	69
5.2.8	<i>Demokrati og velferd, forskjellig tolkning og forståelse</i> .....	70
5.3	UTFORDRINGER I FORHOLD TIL LÆRERROLLEN UTENOM UNDERVISNING.....	73
5.3.1	<i>Private og praktiske utfordringer hos deltakerne</i> .....	73
5.3.2	<i>Samlivsbrudd og skilsmisse</i> .....	75
5.4	SAMFUNNSFAGSLÆRERNES OPPLEVELSE AV LÆRERROLLEN I RELASJON TIL DELTAKERE.....	77
5.4.1	<i>Utfordringer i relasjon til deltakere</i> .....	78
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>80</b>
6.1	SVAR PÅ FORSKNINGSPØRSMÅLET .....	81
6.2	UTFORDRINGER FOR FAGET SAMFUNNSKUNNSKAP .....	84
6.3	NOEN MULIGHETER FOR FAGET SAMFUNNSKUNNSKAP .....	84
6.4	TILSLUTT .....	85
	<b>KILDER</b> .....	<b>85</b>
	<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>88</b>
	<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>91</b>

## 1 Innledning

Jeg har arbeidet som lærer både for barn, ungdom og voksne med innvandringsbakgrunn og de siste 4 årene har jeg også arbeidet som rådgiver og lærer på et læringssenter for innvandrere. I mitt arbeide som rådgiver, har det vært spesielt interessant å finne ut hvordan vi best mulig kan legge til rette for større forståelse og bedre undervisning for denne gruppen. Det var derfor naturlig å skrive oppgave med arbeidsplass som utgangspunkt i det erfaringsbaserte studieprogrammet Master i interkulturelt arbeid.

### 1.1 Tema og begrunnelse for valg av tema.

I denne oppgaven er temaet *samfunnskunnskap for voksne innvandrere* og jeg vil beskrive nærmere hvorfor jeg valgte dette tema. I min stilling skal jeg legge til rette og tilpasse norskopplæringen for voksne innvandrere. Spesielt gjelder det de elevene som kommer med liten eller ingen skolebakgrunn fra land og kulturer som er svært forskjellige fra Norge. Mer kunnskap om hva som er vanskelig for denne gruppen å forstå i møte med det norske samfunnet og i faget gjør at vi bedre kan legge til rette undervisningen og forstå elevenes behov for informasjon og formidling, også i norskundervisningen. For å få bedre innsikt i deres utfordringer var det naturlig å snakke med samfunnslærerne som underviser på morsmålet til elevene på læringssenteret. De står i en særstilling når det gjelder kommunikasjon og samhandling med voksne innvandrerelevener fordi de kan kommunisere direkte med dem uten språkvansker eller tolk som mellomledd. De fleste norsklærerne med mange års erfaring er flinke til å forstå hva deltakerne ikke forstår, men kan ikke kommunisere direkte på samme måte som samfunnslærerne i begynnelsen. Derfor kan det være områder med enkelte ”kunnskapsvakum”. Samfunnet er i stadig endring, dette gjelder både for det norske samfunnet og alle samfunn som deltakerne kommer fra. Derfor vil det hele tiden oppstå nye utfordringer og nye tolkninger av hvordan vi ser verden og hvordan deltakerne ser verden. Å forstå hva vi ikke forstår at deltakerne ikke forstår og trenger hjelp med, ble derfor avgjørende for valg av samfunnsfagslærere og samfunnsfaget som utgangspunkt for denne oppgaven. Dermed fikk jeg sett hvor ”skoen trykkes” både for deltakere og samfunnslærere i dette faget. En bedre forståelse av utfordringene i faget kan bidra til bedre og mer tilpasset kunnskap for deltakerne og kanskje bedre tilrettelegging for og samarbeid med samfunnslærerne. Det kan være nyttig for undervisningen i både norsk,

samfunn og introduksjonsprogrammet. Dette har vært min motivasjon for å gjennomføre denne undersøkelsen.

## **1.2 Kort om nyere norsk innvandringshistorie og aktuell flyktningkrise.**

Det var først på slutten av sekstitallet at de første innvandrerne kom til Norge i det som var en begynnelse på migrasjon fra sør mot nord og til de industrialiserte land i Europa. De første kom fra Tyrkia og Marokko, men senere kom de også fra Asia og særlig fra Pakistan. Før denne tid hadde det vært lite innvandring til Norge og de få som kom var stort sett fra Europa. De fleste som kom i overgangen mellom 60 og 70 tallet var ufaglærte arbeidsinnvandrere. En felles betegnelse for denne gruppen var "*fremmedarbeidere*" (Tjelmeland, Brochmann, & Tjelmeland, 2003). Etter hvert som flere europeiske land strammet inn for innvandring fulgte Norge etter med stadig flere restriksjoner til det ble innført permanent innvandringsstopp i 1975. Det ble gitt dispensasjoner for kvalifisert arbeidskraft. Familieinnvandring for de opprinnelige innvandrerne fortsatte (Ibid).

På åttitallet kom det flere flyktninger og asylsøkere fra land som Vietnam og Chile. De ble etterfulgt av flyktninger fra Bosnia, Iran, Irak og Somalia på nittitallet. Mange av disse var interne flyktninger på grunn av borgerkriger eller interne nasjonale konflikter. Flere av disse flyktninggruppene ble også værende i Norge og fikk innvilget familiejenforening. På slutten av åttitallet ble flere virkemidler satt i kraft for å minske antall asylsøkere til landet, og den første asyllands-regelen (Dublin konvensjonen) trer i kraft. Det ble også vanskeligere å få besøksvisum til Norge fra enkelte land og visumplikten for land utvides. Økonomisk høykonjunktur, preget av oljeindustrien spesielt, gjør at det ble en selektiv arbeidsinnvandring for personer med ønsket fagkompetanse (Tjelmeland mfl., 2003).

Etter utvidelsen av antall medlemsland i EU i 2004 ble det mulig å innvandre fra EØS området som arbeidsinnvandrere til Norge. Flere arbeidsinnvandrere fra øst-europeiske land kom og i 2007 var polakkene blitt den største innvandrergruppen til Norge (Eriksen & Sajjad, 2015).

I skrivende stund har en ny ekstraordinær flyktningkrise i Europa tiltatt i styrke på grunn av langvarig intern borgerkrig i blant annet Syria. Dette påvirker også innvandringen til Norge. Flyktninger fra Syria, men også andre land, kommer nå til Europa etter farefulle ferder med båt i Middelhavet og videre derfra til fots. Mange av flyktningene kommer også til Norge via Russland. Antall flyktninger er så stort at flere land ikke lenger håndterer og er i stand til å

foreta en korrekt asylsøker registrering. For mange er Tyskland, Sverige og Norge land de ønsker å søke asyl i. Ifølge UDI kom det 4900 asylsøkere til Norge i september 2015. Det var en firedobling fra samme måned i 2014. Veldig mange er mindreårige asylsøkere og det er ventet at denne gruppen kan bli 5000 for 2015 (udi.no). Det er estimert å komme mer enn 30 000 tusen asylsøkere for 2015. Prognosene for 2016 er veldig usikre. Det er nå (høst 2015) flest asylsøkere fra Syria, Irak, Afghanistan og Eritrea. Siden antallet asylsøkere har økt så markant på kort tid, medfører dette mange forskjellige utfordringer, blant annet å dekke akutt hjelp til innkvartering (udi.no). En veldig stor andel av de som kommer, vil mest sannsynlig bli værende i Norge i lang tid. De har veldig ulik bakgrunn og svært ulike forutsetninger for integrering. Å ha en god språkopplæring i norsk og samfunn vil forhåpentligvis gjøre tilpasningen og integreringen lettere.

### **1.3 Problemstilling**

Temaet for denne oppgaven er faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Denne gruppen er en stor og uensartet gruppe som består av både flyktninger, familiegjenforente og betalingsdeltakere. De aller fleste har forståelse for at språket er vanskelig i en ny kultur, men å lære språket er bare en del av oppgaven med å lære om og tilpasse seg en ny kultur. Jeg ønsket å få et innblikk i, og større forståelse for, hva som er vanskelig for deltakerne å forstå i undervisningen av faget samfunnskunnskap og i møte med det norske samfunnet. Når deltakerne kan meddele sine problemer på sitt eget språk til samfunnslærerne, får lærerne et bedre innblikk i hva som opptar deltakerne, hva de ikke forstår og hvorfor. For å få en generell og mer helhetlig oversikt over deltakernes problemer samlet var det derfor mest aktuelt å få informasjon fra samfunnslærerne som har erfaring med flere grupper over lengre tid. Dermed ble det også relevant å forstå utfordringene til samfunnslærerne i formidling av dette faget og deres rolle i samspill med utfordringene til deltakerne. På bakgrunn av disse refleksjoner har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

#### **Hvilke utfordringer møter lærere i undervisning av samfunnskunnskap til voksne innvandrere og hvordan møter de dem?**

For å finne svar på spørsmålene har jeg brukt spørreskjema for å få tak i informanter og dybdeintervjuet 10 lærere som underviser i samfunnskunnskap for voksne innvandrere på eget arbeidssted.

## 1.4 Begrepsavklaring

Noen begreper brukes i forskjellige kontekster og kan derfor ha ulik betydning. Det er derfor nødvendig å definere noen av begrepene brukt i denne oppgaven. I denne oppgaven vil jeg referere til innvandrere som *”personer som er født i utlandet av to utenlandske foreldre”* (IMDi, 2013). Begrepet flyktning blir brukt om overføringsflyktninger og de som er innvilget, eller har fått asyl (IMDi, 2013). Definisjonen for familieinnvandring vil i denne konteksten være *”en utlending som får oppholdstillatelse på grunnlag av sin familietilknytning til en person som er bosatt eller som skal bosette seg i Norge”*(une.no). Betegnelsen samfunnslærer blir brukt på de lærerne som underviser i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Personer som deltar i undervisningen i norsk og samfunnskunnskap for voksne blir omtalt som deltakere.

Vox - Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, med særlig vekt på voksnes læring (IMDi, 2011).

Spor 1- For deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Det er langsom progresjon med mye vekt på muntlig opplæring. Det er egen modul for lese og skriveopplæring for analfabeter (Ibid).

Spor 2- For deltakere med en viss utdanning og eller språk fjernt fra norsk. Det er middels progresjon (Ibid).

Spor 3- For deltakere med en god allmenn utdannelse, ofte på universitetsnivå. Dette tilsvarer rask progresjon (Ibid).

Nivå A1 og A2 er basisnivå. Nivå B1 og B2 er et mellomnivå. Nivå C1 og C2 er høyt, avansert nivå (Ibid).

## 1.5 Oppbygning og innhold

Det er seks kapitler i denne masteroppgaven og jeg vil kort skissere oppbygningen for de påfølgende kapitlene.

Andre kapittel presenterer først en kort historisk utvikling av norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Deretter fokuseres det på samfunnskunnskap som eget fag i forhold til juridiske forankring, og plassering i forhold til norskopplæring og introduksjonsprogram.



Fagets relevans og orientering blir presentert i henhold til offentlige utredning og stortingsmelding. Fagets læreplan, organisering, og gjennomføring både generelt og på utvalgt læringssenter gjennomgås. Tilslutt nevnes en høring angående en endring om prøve i samfunnskunnskap.

Tredje kapittel gjør rede for oppgavens teoretiske referanseramme. Hermeneutikk og fenomenologi viser til det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Forskjellige aspekter og definisjoner av begrepet kultur blir gjennomgått. Maktaspektet nevnes kort. Dette gir en ramme for deltakernes bakgrunn, forståelse av faget og samfunnet generelt. Tilslutt vises det til forskjellige akkulturasjonsteorier og hvordan de påvirker mennesker i kulturforandringer.

Fjerde kapittel handler om metode. Jeg forklarer prosessen med bruken av spørreskjema og utvalg av informanter før kvalitative intervju. Jeg gir informasjon om informanter og bearbeidelsen av data. Videre tar jeg for meg min egen rolle som forsker og noen etiske refleksjoner. På slutten tar jeg for meg oppgavens troverdighet og bekreftbarhet, samt overførbarhet av funn.

Femte kapittel viser til datamateriale hovedsakelig fra kvalitative intervju, systematisert og kategorisert. Funn blir drøftet og tolket.

I sjette kapittel presenterer jeg besvarelse på forskningsspørsmål ved å gi en oppsummering av relevante funn. Jeg avslutter med å se på utfordringer og muligheter for faget videre.

## 2 Samfunnskunnskap - Juridisk kontekst og organisering av faget

I dette kapitlet vil jeg først gi en kort historisk oversikt over utviklingen til norsk og samfunnskunnskap for innvandrere som fag. Deretter presenteres den juridiske og organisatoriske rammen for samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Hensikten er å gi et innblikk i hvor og hvordan faget har sin forankring juridisk, og presentere noen relevante offentlige dokumenter som er aktuelle for forskningstema og problemstilling. Innholdet i læreplanen for samfunnskunnskap blir presentert, og det blir gitt en oversikt over organisering av faget generelt i Norge, og spesifikt på utvalgt læringssenter.

### 2.1 Historisk utvikling av norsk og samfunnsfagopplæring for innvandrere som fag.

Utviklingen med å gi norskopplæring for innvandrere starter beskjedent med et begrenset tilbud, for gradvis å øke samtidig som at innvandringen tiltar i Norge. Samfunnsdelen blir gradvis inkorporert i norskfaget og utviklingen gjennomgår 3 faser.

Den første fasen av norskopplæring for innvandrere består av en opplæring som er timebasert (IMDi, 2011). I 1970 fikk de som den gang ble kalt fremmedarbeidere 150 timer med norsk undervisning. I 1975 utvides timeantallet, og utenlandske arbeidstagere med voksne familiemedlemmer får rett på 240 timer norsk med samfunnsfag. Kommunene blir pålagt å sørge for gratis tilbud av opplæringen. En stadig større innvandring av flykninger fører til at disse i 1982 blir innvilget 240 timer i norsk med samfunnsfag. Timeantallet for flytningene øker til 500 i 1988. I 1994 får også arbeidsinnvandrere innvilget 500 timer. I 1991 innføres ”*Rammeplan i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne*” (IMDi, 2011, s. 13). Flykninger med særskilte behov innvilges inntil 750 timer (Ibid).

Den andre fasen av opplæring for innvandrere er basert på skolenivå fra hjemlandet (IMDi, 2011). I 1998 kommer ”*Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*” (IMDi, 2011, s. 14). Nå blir det nivå som avgjør antall tilbudt timer med opplæring. De med liten eller ingen skolebakgrunn får tilbud om inntil 3000 timer, kalt B-løp. De med skolebakgrunn tilsvarende den norske grunnskolen fikk tilbud om inntil 850 timer, kalt A-løp. Det varierte hva man la i begrepet ”*tilsvarende norsk grunnskole*” og forskjellige fortolkninger medførte ulik praksis for plassering av deltakere (Ibid). Nå ble det også en

målsetning om å ta en språkprøve på norsk. Den målte kun nivå i norsk. Samfunnskunnskapen ble ikke testet. Siden samfunnskunnskap er en del av norskfaget blir det veldig forskjellig hva deltakerne får av informasjon da det avhenger av nivåoppnåelsen i norsk. Noen deltakere sluttet før viktige tema ble gjennomgått.

Den tredje og nåværende fase er en ordning basert på rettigheter og plikter (IMDi, 2011). I 2005 blir det innført et system som går fra å være et frivillig tilbud til en ordning med rett og plikt til å ta norsk og samfunnskunnskap for voksne. Dette systemet er basert på oppholdsgrunnlaget. *"Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere blir en forskrift til introduksjonsloven"* (IMDi, 2011, s. 14). Det blir slutt på gratis norskopplæring for arbeidsinnvandrere. Nå må en også dokumentere gjennomført opplæring eller dokumentere et visst nivå i norsk for å søke om permanent oppholdstillatelse eller statsborgerskap. De som har rett og plikt må gjennomføre 300 timer. Norsk og samfunnskunnskap markeres som egne individuelle fag med henholdsvis 250 timer norsk og 50 timer samfunnskunnskap. Nivåene blir inndelt etter spor 1, 2 og 3. Det innføres norskprøver 2 og 3 som måler norsknivå. Samfunnskunnskap delen blir ikke testet. Samfunnskunnskapen hadde vært en del av norskfaget siden 1998 og skulle gi informasjon om Norge. Nå fikk samfunnskunnskap dermed status som *"eget fag med egne faglige mål"* (IMDi, 2011, s. 14) i læreplanen fra og med 2005. Men emnene fra samfunnskunnskap blir fremdeles også integrert inn i norskopplæringen.

## **2.2 Introduksjonsloven**

Faget samfunnskunnskap for innvandrere har sin base i introduksjonsloven som trådte i kraft i 2003. I paragraf §1 forankres lovens formål generelt *"Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet."* (Rundskriv Q-20/2015, 2015).

Introduksjonsloven har to funksjoner. Den ene funksjonen er å gi nyankomne innvandrere forberedelse til videre utdanning eller mulighet til deltakelse i arbeidslivet. Den andre delen er å gi opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Det er kommunenes ansvar å legge til rette for gjennomføring av begge ordninger.

Introduksjonsprogrammet er for nyankomne innvandrere som er flyktninger eller familiegjenforent av flyktninger, som har vært mindre enn to år i Norge. Programmet er

fulltid og varer normalt i 2 år. En sentral del av programmet er opplæringen i norsk og samfunnskunnskap (Rundskriv Q-20/2015).

1.januar 2012 ble rettighetene til antall timer i norsk og samfunn utvidet fra 300 til 600 timer for de med rett og plikt. Det er mulig å få utvidet timeantallet med 2400 ved behov, for de som har rett og plikt, eller bare rett (Rundskriv Q-20/2015). I praksis vil dette gjelde veldig mange blant annet de som har liten eller ingen skolegang fra før, eller har språk som er svært forskjellige fra norsk.

Hvem som har rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnsfag styres av oppholdsgrunnlaget for den enkelte jfr. tabell 2.1. Når en person har rett til opplæring betyr det at opplæringen er gratis for vedkommende. Plikt betyr at en person kun kan søke om oppholdstillatelse hvis de 300 timene eller 600 timene er gjennomført, eller kan dokumentere tilstrekkelige norskkunnskaper på et visst nivå. (Det er noen unntak for særskilte tilfeller i Introduksjonsloven, blant annet for sykdom.) Det må minimum være nivå A2 muntlig og skriftlig. I praksis vil det da si at en ikke trenger å gjennomføre opplæring i norsk og samfunn (Rundskriv Q-20/2015). For eksempel kan en person som har bodd hele sitt liv i utlandet, men har lært norsk av venner eller familie, kunne ha nivå A2 i norsk muntlig og skriftlig.

Hvis en bare har plikt til opplæring må en betale for undervisning selv. Dette gjelder hovedsakelig arbeidsinnvandrere som ønsker permanent oppholdstillatelse eller norsk statsborgerskap.

De som er med i introduksjonsprogrammet vil ha felles undervisning i norsk og samfunn på dagtid med de som ikke har rettigheter til programmet. Syriske flyktninger fra personkrets 1 kan derfor gå i samme norskgruppe som for eksempel en thaikvinne gift med nordmenn fra personkrets 2, og kinesere som er arbeidsinnvandret fra personkrets 3. I norskgruppen vil skolebakgrunn og progresjon være avgjørende for plassering, mens for samfunn er det språket som avgjør inndelingen. Introduksjonsdeltakere vil ha et tilbud med andre aktiviteter og opplæring i tillegg til norsk og samfunnskunnskap. De har også egne introduksjonsrådgivere som skal hjelpe dem med veiledning og tilrettelegging og som deltakerne kan spørre om hjelp når de trenger det.

**Tabell 2.1** Personer med rett og/eller plikt til norsk og samfunnskunnskap.

Personkrets	Rett	Plikt	Gratis	Antall timer
1. Personer som har fått asyl, personer med opphold på humanitært grunnlag og familiegjenforente med disse gruppene og de med kollektiv beskyttelse, 16-55 år.	Ja	Ja	Ja	600 timer (550 timer norsk og 50 timer samfunnskunnskap)  (Med mulighet for utvidelse med 2400 timer norsk ved behov)
2. Familiegjenforente med norske og nordiske borgere bosatt i Norge, 16-55 år.	Ja	Ja	Ja	
3. Personer fra gruppe 1 eller 2 i alder 55-67 år.	Ja	Nei	Ja	
4. Arbeidsinnvandrere utenfor EØS-/EFTA-regelverket, 16-55 år.	Nei	Ja	Nei	300 timer (250 timer norsk og 50 timer samfunnskunnskap)

Kilde: (Imdi.no)

### **2.3 Lovfestet rett til norsk og samfunnskunnskap Ot.prp.nr 50 (2003-2004)**

I Odelstingsproposisjon 50 (2003-2004) ble det i innledningen gitt en begrunnelse for lovforslaget for endring til introduksjonsloven. Forslaget hadde til hensikt å lovfeste retten til opplæring for norsk og samfunnskunnskap. Målet var større mulighet til alle for deltakelse både i arbeidsliv og samfunnsliv. Behovet og hensikten med den nye loven ble begrunnet slik;

Ved å innføre en ny lovfestet ordning for opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, som har som målsetting å gi deltakerne grunnleggende ferdigheter i norsk og kunnskaper om de viktigste verdiene og normene i det norske samfunnet, mener departementet at sjansene for å delta og finne seg til rette vil bedres betraktelig (*Ot.prp.nr 50 (2003-2004)*, udatert).

Et viktig argument som ble anført for lovbestemt rett og plikt til opplæring var ansvaret fra myndighetenes side for å gi opplæring og deltakere ansvar for *”å sette seg inn i norske samfunnsforhold”* (Ot.prp.nr 50 (2003-2004), udatert). Denne endringen i introduksjonsloven banet veien for lovbestemt rettighet for norsk og samfunnskunnskap for innvandrere som medførte en egen læreplan.

## **2.4 NOU 2011:14. Menneskerettighetene som grunnleggende verdier i Norge**

Inkluderingsutvalget satt ned i statsråd 30. april 2010, fikk et mandat av Barne,- likestillings og inkluderingsdepartementet om å utrede utfordringer, muligheter og tiltak i forhold til integrering og inkludering. De to siste punktene i innledningen som utvalget skulle drøfte, vurdere og treffe tiltak for var;

- Hvilke felles verdier bør danne grunnlaget for vårt felles samfunn, og hva kan gjøres for å sikre at hele befolkningen slutter opp om disse verdiene.
- Hvilke aktuelle og mulige konfliktområder som finnes i det flerkulturelle samfunnet hvor ulike verdier og prinsipper kan komme i konflikt, og hvordan samfunnet best kan håndtere slike konflikter når de oppstår ( NOU 2011:14 ).

Utvalget er klar på at det er nødvendig med felles verdier for samfunnet og viser til menneskerettighetene som en felles forankring for verdigrunnlaget i Norge. Det begrunnes med at disse rettighetene er universelle, grunnleggende og at de gjelder alle. Noen av verdiene som spesielt kjennetegner Norge og som utvalget mener bør vektlegges er; demokrati, likestilling, likeverd, åndsfrihet, solidaritet, toleranse, velferdssamfunn, vitenskapelig tenkemåte og deltakelse i frivillig arbeid (dugnad). Opplæringen i samfunnskunnskap blir nevnt som ett av tiltakene som gir nye innbyggere viktig informasjon om lover, gjensidig kunnskap og felles verdier i det norske samfunnet. I punkt 11.5.1 i utredningen presiseres dette nærmere.

Informasjon må være tilpasset og gis gjennom praktisk veiledning slik at forventninger, rettigheter og plikter er tydelige. Innvandrere og befolkningen for øvrig har ansvar for å kjenne til samfunnets grunnleggende verdier og kjøreregler. Men det er behov for å ”oversette” og å klargjøre hva en mener med sentrale begreper for å skape større forståelse mellom grupper (NOU 2011:14)

Når det gjelder punktet om konflikt mener utvalget at det er en naturlig ting i samfunnet og at målet ikke er å oppheve eller unngå konflikt. Samtidig er de klare på at strategiene for å håndtere konflikter og uenigheter skal være ved dialog og i en ramme hvor konflikt og

diskusjon ikke undertrykkes. Kunnskap blir nevnt som en sentral strategi både for forebygging og for å finne løsninger ved konflikter.

## **2.5 Meld. St. 6 (2012-2013). Om felles verdier og tillit i det norske samfunnet.**

”En helhetlig integreringspolitikk” er navnet på Stortingsmelding 6 (2012-2013) fra Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet. Meldingen gir et innblikk i hvordan Norge har blitt mer mangfoldig samfunn på grunn av innvandring, og gir føringer for hvilke prinsipper og rammer som legges til grunn i utmeisling av fremtidig politikk for integrering og fellesskap. Opplæringen i Norsk og samfunnskunnskap blir nevnt som en spesielt viktig arena for voksne innvandrere for å kunne delta aktivt i både yrkes og samfunnsliv.

Del 2 i meldingen tar for seg fellesskap og tilhørighet. Det understrekes at mangfoldet er ønskelig og en ressurs. Som i NOU 2011:14 gjentas betydningene av felles verdier, men det presiseres at innvandrere i stor grad har de samme verdiene som resten av befolkningen i Norge og ikke er i motsetning til norske grunnverdier. Det vises til at ulikheter i verdisyn, levemåter og tradisjoner gjelder like mye for den øvrige befolkningen som for innvandrere og at det skal være rom for ulikhet i det norske samfunnet innenfor demokratiske spilleregler.

Punkt 8.1 i meldingen handler om tillit og tilhørighet. Det vises til at det eksisterer en høy grad av tillit i det norske samfunnet og hvor viktig den er for samfunnet på alle plan ” *fra tillit i de nære relasjoner, til familie og naboer, til familie og naboer, til personer av annen nasjonalitet eller religion og til myndighetene*”. Å møte mennesker med respekt og rettferdighet blir en viktig forutsetning for tillit som igjen påvirker deltagelse i samfunnet.

## **2.6 Læreplanen for norsk og samfunnskunnskap**

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er en forskrift til lov om introduksjons- ordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere som trådte i kraft i september i 2005 (Vox, 2012). Læreplanen bygger på samme formål som nevnt i introduksjonsloven, men det er i tillegg spesifikke læringsmål for hver fagdel. Læreplanen består av en læreplan i norsk og en egen læreplan for samfunnskunnskap. Begge læreplaner er likeverdige og målstyrte. I denne oppgaven blir bare læreplanen for samfunnskunnskap presentert.

En ny endring til forskrift i introduksjonsloven ble tilføyd i september i 2013. Da ble det

obligatorisk å gjennomføre en avsluttende prøve i både norsk og samfunnsfag. Tidligere hadde det kun vært et tilbud om å ta norskprøve. Norskprøvene gir nå et resultat av nivå i de forskjellige ferdigheter, mens før var det bare bestått eller ikke bestått. Det som var helt nytt var at det ble innført en prøve i samfunnskunnskap (Rundskriv Q-20/2015, 2015).

I samfunnskunnskap skal deltakerne få 50 timers opplæring om det norske samfunnet. Det skal formidles *”viktige trekk ved det norske samfunnet.”* og det *”skal gi deltakeren informasjon om rettigheter, plikter og muligheter og formidle kjennskap til sentrale verdier.”* (Vox, 2012, s. 4). Det skal formidles på et språk de forstår. Det betyr at det ikke nødvendigvis trenger å være på morsmålet.

Formålet med opplæringen er uttrykt i tre bolker med forskjellig handlingsbeskrivelse.

Deltakerne skal **få kunnskap** (min utheving) *”om viktige historiske, sosiale, økonomiske, kulturelle, rettslige og politiske forhold i Norge- og at de kan uttrykke kjennskap til disse forholdene.”* (Ibid).

Deltakerne skal **utvikle kunnskap** (min utheving) *”om egne rettigheter, muligheter og plikter i det norske samfunnet- og at de kan bruke denne kunnskapen i hverdagen.”* (Ibid).

Deltakerne skal **reflektere over og samtale om** ( min utheving) *”grunnleggende verdier og utfordringer i det norske samfunnet knyttet til demokrati, likestilling og menneskerettigheter- og at de kan uttrykke meninger om slike spørsmål.”* (Ibid).

Et sentralt poeng med faget er at informasjonsbehovet er tosidig. Deltakerne har behov for informasjon og norske myndigheter har behov for å gi informasjon (Ibid).

Emnene i læreplanen er

- Ny innvandrer i Norge
- Historie, geografi og levesett
- Barn og familie
- Helse
- Utdanning og kompetanse
- Arbeidsliv
- Demokrati og velferdssamfunn



Under hvert av emnene er det punkter med mål som spesifiserer hva deltakeren skal få kunnskap om og hva det skal kunnes samtale om. Emnene er sammenfallende med domeneene i læreplanen for norsk da hensikten er at samfunnskunnskap også skal integreres i norskopplæringen. Opplæringen kan velge rekkefølgen for undervisningen av emnene, men det første punktet bør gjennomgås først (Vox, 2012) .

## **2.7 Opplæring i samfunnskunnskap i Norge**

De aller fleste kommuner i Norge tilbyr undervisning i samfunnskunnskap i tillegg til norsk. Ifølge en undersøkelse i regi av Nasjonalt Fagorgan for kompetansepolitikk, Vox, har 88% av kommunene et tilbud i samfunnskunnskap enten i egen regi eller via interkommunalt samarbeid. I undersøkelsen det refereres til var det mulig å svare på flere alternativ. Derfor er ikke alltid sluttsummen 100% (Birkeland, Fodstad, & Lønvik, 2015).

### ***2.7.1 Hvem tilbyr opplæring i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?***

82% av kommunene tilbyr faget selv. Noen kommuner er små og har problemer med å tilby undervisning på aktuelle språk da deltakernes språkbehov stadig er i endring. Dette gjør det vanskelig å planlegge for ressurser til gjennomføring for mindre kommuner.

Det forekommer både formelt og uformelt samarbeid mellom kommunene. Flere aktører kan være involvert i tilbud om samfunnskunnskap gjennom formalisert samarbeid. De vanligste aktørene for samarbeid er; NAV, flyktningetjenesten, Karrieresenter, videregående skoler, grunnskole for voksne, private bedrifter/næringsliv og frivillige organisasjoner. Noen få kommuner benytter seg også av private tilbydere og studieforbund (Birkeland mfl., 2015).

### ***2.7.2 Hvordan organiseres undervisningen i samfunnskunnskap?***

Hvordan kommunene organiserer klassene for undervisningen i samfunn varier. De aller fleste kommuner, 60%, deler inn etter språkbakgrunn. 45% prosent deler inn klassene på tvers av spor og noen ganske få, 9 %, etter spor (Birkeland mfl., 2015).

Det er flere måter å organisere opplæringen på og noen kommuner bruker flere alternativer. En måte å undervise på foregår ved hjelp av norsk /lettnorsk. Da er språket veldig forenklet og tilpasset deltakernes nivå i norsk. 63% av kommunene bruker denne varianten. Over halvparten, 53%, bruker opplæring ved hjelp av tospråklige lærere. Likemannsmodellen er når tidligere elever med samme språkbakgrunn er med i undervisningen. 42% av kommunene bruker denne modellen. Noen få kommuner, 13%, tilbyr videokonferanser som

opplæringsform (Birkeland mfl., 2015).

### **2.7.3 Når får deltakerne undervisning i samfunnskunnskap?**

Tidspunktet for tilbud om undervisning i samfunnskunnskap er også ulik. 43% av kommunene gir tilbudet i starten av opplæringsløpet. Dette er også det som anbefales. 44% av kommunene oppgir at det avhenger av antall deltakere med samme språkbakgrunn. I 23% av tilfellene kommer det an på tilgang til lærerressurs og 21% oppgir at samfunnskunnskap gis i slutten av opplæringen. Noen kommuner tilbyr undervisning i samfunnskunnskap i komprimerte bolker. Det kan enten være i løpet av sommerferien og, eller høst- og vinterferien (Birkeland mfl., 2015).

### **2.7.4 Rekruttering av lærere til samfunnskunnskap**

I introduksjonsloven §19 tredje ledd står det at *"Den som skal undervise i norsk og samfunnskunnskap skal som hovedregel ha faglig og pedagogisk kompetanse."* (Rundskriv Q-20/2015, 2015, s. 67). I rundskrivet som omtaler introduksjonsloven står det mer spesifikt at de som skal undervise i samfunn som hovedregel skal ha lærerutdanning, men det åpnes opp for at personer med tospråklig kompetanse kan undervise i faget. Dette er mulig under forutsetning om at *"de har god innsikt i norske samfunnsforhold og at undervisningen skjer under veiledning av et opplæringssted."* (Ibid). Muligheten for å bruke tolk i undervisningen er også aktuelt (Ibid).

Rekruttering av lærere til samfunnskunnskap for voksne innvandrere vil variere etter hvilken metode som brukes for å undervise i faget. Det vil igjen avhenge av tilfanget av deltakere og deres språkbakgrunn. De som underviser på samfunnskunnskap ved hjelp av tospråklige lærere rekrutterer disse både fra egne kommuner eller andre kommuner som har lærere med språk de selv mangler.

### **2.7.5 Læremidler brukt i samfunnskunnskap**

Vox har laget nettressurser til samfunnskunnskap både til bruk i klasserommet og egne ressursider for lærerne. Pensum for elevene er tilgjengelig på 13 språk på nettstedet. Nettressursen kan oppdateres og forbedres jevnlig ved behov. Nettsidene er også aktuelle for lærerne som underviser i norsk for voksne innvandrere (vox.no).

### **2.7.6 Obligatoriske avsluttende prøver**

Fra og med 1.september 2013 ble det obligatorisk å gjennomføre avsluttende prøver i norsk og samfunnskunnskap for de som har rett og plikt til opplæring jfr. Tabell 2.2. Dette kravet

kom i ny forskrift til introduksjonsloven §19. Samfunnsprøven skal avlegges digitalt og skal være på et språk deltakeren forstår. Prøven består av enkeltspørsmål med tre valgmuligheter og er basert på målene i læreplanen for samfunnskunnskap. Prøven skal avlegges så raskt som mulig etter at de 50 timene med undervisning er gjennomført. Det gis adgang til å avlegge prøven muntlig. Dette gjelder i særskilte tilfeller hvor en deltaker for eksempel ikke kan dokumentere sine kunnskaper i faget på grunn av manglende lese og skriveferdigheter. Det samme gjelder for deltakere som ikke kan eller behersker noen av språkene prøven er oversatt til. Bruk av tolk er da et alternativ (Rundskriv Q-20/2015, 2015).

Bakgrunnen for denne endringen var todelt. Det skulle tydeliggjøre og kvalitetssikre kommunenes ansvar for tilpasset opplæring og sikre at både deltakere og samfunnet fikk god dokumentasjon på resultatene fra både norsk og samfunn etter gjennomført opplæring. Det foreligger per i dag ikke krav til å bestå prøven verken i norsk eller i samfunn og det har heller ingen følger å unnlate å ta prøve. Avlagt eller bestått prøve spiller ikke inn for søknader om oppholdstillatelse eller statsborgerskap, men hovedregelen er at en skal ha gjennomført lovpålagt pliktig opplæring i norsk og samfunn ifølge introduksjonsloven (Rundskriv Q-20/2015, 2015).

I paragraf §17 i forskriften blir kravet til samfunnsprøven definert slik;

Med avsluttende prøve i samfunnskunnskap menes i denne forskriften en prøve som prøver deltakerens grunnleggende kunnskaper om det norske samfunnet i forhold til målene for samfunnskunnskap slik de er beskrevet i læreplanen (Rundskriv Q-20/2015, 2015).

Kommunen er pålagt gjennom forvaltningsloven (§11) til å veilede og informere deltakere om deres rettigheter og plikter i forhold til introduksjonsloven. Det betyr at kommunen må informere deltakere om plikt til å gjennomføre opplæring og prøver i norsk og samfunn, også til de deltakerne som ikke har digitale ferdigheter eller mangler internett.

Prøven i samfunnskunnskap vurderes med bestått eller ikke bestått (Rundskriv Q-20/2015, 2015).

Det er mulig å få fritak fra kravet til gjennomføring av prøve både i norsk og samfunn etter visse kriterier. (Rundskriv Q-20/2015, 2015).

## **2.8 Opplæring i samfunnskunnskap på senteret for feltarbeidet.**

Det er norskavdelingen på senteret som har det faglige ansvaret for opplæringen i samfunnskunnskap. Avdelingen for grunnskole barn har to flerspråklig avdelinger som har personalansvaret for lærerne som underviser i tospråklig opplæring, morsmål og samfunnskunnskap for voksne. Lærerne underviser på skoler i kommunen i tillegg til undervisningen på læringssenteret.

### **2.8.1 Organisering av undervisningen**

Undervisningen i samfunn starter hvis det er mange nok deltakere til å danne en gruppe. Det er vanlig å starte mellom 10 og 12 språkgrupper i samfunnskunnskap hvert semester. Det avhenger av antall deltakere og språkbakgrunn. For en språkgruppe med mange deltakere er det vanlig å tilby faget både høst- og vårsemester. I noen språkgrupper må en noen ganger samle opp nok deltakere før en starter undervisningen og da kan undervisningen for denne språkgruppen bare undervises en gang i løpet av året. Hvis det er svært vanskelig å få tak i en lærer som kan undervise på et bestemt språk, utsettes undervisningen for deltakeren. Da kan vedkommende enten vente til det er mulig å gjennomføre undervisningen på norsk, eller at flere kommuner slår sammen sine elever med den aktuelle språkbakgrunn for felles intensiv undervisning i for eksempel skolens ferier.

De fleste språkgruppene har undervisning i tre skoletimer med innlagt pause på dagtid, en dag i uken. De ulike språkgrupper kjører undervisningen parallelt. Det tilbys alltid undervisning i samfunnskunnskap på engelsk på kvelden da dette er et språk mange kjenner godt og kan benytte seg av. I tillegg er det mange betalingsdeltakere på kveldstid som ikke kan følge undervisning på dagtid på grunn av arbeid. Noen få samfunnsgrupper har hatt undervisning via videooverføring. Undervisningen til informantenes samfunnsklasser i undersøkelsen var på dagtid.

Organiseringen av klassene i samfunnsfag er inndelt etter språkbakgrunn. Det vil si at deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn (analfabeter) kan gå i samme gruppe som deltakere med skolefaglig sterk bakgrunn. Dette skyldes både tilgjengeligheten til morsmålslærere på senteret, og organiseringen av timeplanen til deltakerne i introduksjonsprogrammet. Det er flest deltakere i introduksjonsprogrammet som deltar i samfunnsfagtimene på dagtid, men det varierer med oppholdsgrunnlaget til deltakerne i språkgruppene.

### **2.8.2 Pensum på nett**

Deltakerne har ikke lærebøker i faget fordi det brukes nettressurs som formidles via storskjerm i klassene. Det var dyrt å kjøpe lærebøker på mange forskjellige språk og de ble fort utdaterte på grunn av ny informasjon. Noen lærere som har lang erfaring med undervisning fra faget har opparbeidet sine egne ressurser som brukes i tillegg til nettressurser (telefonintervju med faglig ansvarlig for samfunnskunnskap).

### **2.8.3 Lærere fra flerspråklig avdeling**

Rekrutteringen av lærere i samfunnskunnskap kommer fra avdelingen med flerspråklige lærere. De arbeider både som morsmålslærere og tospråklige lærere. Kravet til faglig kompetanse var tidligere enten lærerutdanning fra hjemlandet, høyskole eller universitetsbakgrunn med relevante fag fra hjemlandet, lærerutdanning fra Norge eller en kombinasjon av disse kravene. De tre siste årene er ingen tilsatt uten at NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) har godkjent lærerutdanning fra hjemland. Kommunen har i tillegg lagt kravet til norsknivå på det som tilsvarer B1 for fast ansettelse generelt i kommunen (tidligere norskprøve 3). Det er ønskelig med norsknivå som tilsvarer Bergenstesten som har nivå B2. De fleste lærerne i undersøkelsen faller inn under kravene ovenfor, men noen ble tilsatt før disse kravene ble innført (telefonintervju med leder for flerspråklig avdeling).

### **2.8.4 Prøve i samfunnskunnskap**

Opplæringssenter har foreløpig bare organisert samfunnsprøven tre ganger. Samfunnsprøven er faktaorientert, men faglig leder for samfunnskunnskap håpet at undervisningen ikke ville dreie for mye mot undervisning om bare fakta på bekostning av de andre læreplanmålene (telefonintervju med faglig leder for samfunnskunnskap).

## **2.9 Bestått prøve i samfunnskunnskap på norsk ?**

I en høring datert 15.10.2014 inviterte Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet forskjellige organisasjoner og instanser til å si sin mening om forslag til endring i statsborgerskapsloven. Forslaget som ble fremsatt i høringsnotatet, hadde følgende ordlyd ” *Krav om søkere mellom 18 og 67 år skal beherske et minimum av norsk muntlig, og bestå en test i samfunnskunnskap* ”. Departementet ønsket å foreslå bestått samfunnsprøve på norsk (min understreking) og bestått norskprøve på nivå A2 som et nytt vilkår for statsborgerskap for dem mellom 18 og 67 år (Høring –forslag til endring i statsborgerskapsloven 24.10. 2014).

Formålet med å sette frem dette forslaget var at søkere skulle kunne dokumentere *”kjennskap til grunnleggende historiske, sosiale, økonomiske og politiske forhold i Norge”* (Ibid).

Dette ville innebære omlegging til enklere utgave på norsk av eksisterende prøve.

Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (Vox) gir et svar på høringsnotatet den 20.01.2015 om at de ikke stiller seg bak forslaget om endringer i vilkår for norsk statsborgerskap som forutsetter bestått norskprøve og samfunnskunnskapsprøve på norsk. Vox begrunner svaret, for kravet til samfunnskunnskapsprøven, med at det blir vanskelig å måle essensielle kunnskaper i faget på et lavere språklig nivå som for eksempel på A2. A2 er et nivå i norsk som er egnet for enkel utveksling av informasjon av dagligdags art. De utdyper dette med å vise til læreplanen at *”det er ikke et nivå hvor man forventes å kunne lese og ta stilling til abstrakte, generelle og relativt komplekse emner som angår ulike sider av det norske samfunnet”* (Vox, 2015). Vox mener at kravet til å avlegge samfunnsprøven på norsk enten stiller et for høyt krav til norsknivå som ikke samsvarer med høringsnotatet, eller at prøven ikke er valid fordi den ikke oppfyller målene for læreplanen. Et mulig fremtidig krav om dokumentert kunnskap i samfunnsfag for å oppnå statsborgerskap vil mest sannsynlig øke andelen avlagte prøver i faget. Det mener Vox bør være tilstrekkelig uten at en skal tilføye krav om gjennomføring av prøven på norsk. Forslaget til departementet kunne også medføre at kommunene i mindre grad ville prioritere undervisning i samfunn på et språk deltakerne forstår godt raskt etter ankomst til Norge, hvis prøven allikevel måtte avlegges om igjen på norsk senere.

Andre argumenter som ble fremlagt var at det både ville bli mer kostbart og medføre mer byråkrati. Konsekvenser av forslaget ville kunne være diskriminerende for ulike grupper fra ulike områder. Som et eksempel ble det vist til at den største gruppen innvandrere som fikk innvilget statsborgerskap mellom 2007 og 2011 kom fra Somalia, Irak og Afghanistan. Samtidig er det nettopp i disse områdene at skolesystemet er svakest, har flest innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, og har høyere grad av analfabetisme som rammer kvinner i større grad enn menn (Vox, 2015).

Høringen har foreløpig status ”Under behandling” (september 2015).

### 3 Teoretisk referanseramme

Dette kapittelet vil gjøre rede for oppgavens teoretiske grunnlag og er inndelt i tre deler. Den første delen presenterer hermeneutikken og fenomenologi som er det vitenskapsteoretiske grunnlaget oppgaven bygger på. Del to tar for seg definisjoner og ulike aspekter av kultur, samt litt om makt og profesjonsutøvelse. Del tre presenterer teorier om akkulturasjon som tar for seg prosessene som påvirker menneskene i kulturforandringer.

#### 3.1 Hermeneutikk som grunnlag for forståelse og tolkning

I denne oppgaven intervjuer jeg informanter som forteller om sine erfaringer fra undervisningen og hvordan de oppfatter og tolker deltakernes erfaringer fra undervisningen. Det informantene da gjør er å fortolke egne erfaringer, også kalt "enkel hermeneutikk" (Drønen, Fretheim, & Skjortnes, 2011). Som forsker skal en fortolke andre sine erfaringer og dette har den britiske sosiologen Anthony Giddens kalt "dobbel hermeneutikk" (Ibid). Informantene kan også sies å bruke dobbel hermeneutikk når de fortolker deltakerens erfaringer. I forskning er fordelene med dobbel hermeneutikk at en skiller mellom informantenes og forskerens tolkninger og at en dermed kan få "*et mangfold av fortolkninger*" (Drønen mfl., 2011, s. 37). Målet for samtalen blir derfor "*økt innsikt og forståelse*" (Ibid).

Hermeneutikk handler om fortolkning og forståelse. Ordet "*Hermeneuein*" er gresk og betyr "å forklare" (Drønen mfl., 2011, s. 34). Hermeneutikken var opprinnelig brukt til å fortolke tekster, men i en samfunnsvitenskapelig sammenheng er også intervju sett på som "tekst" og derfor et utgangspunkt for fortolkning og formidling av mening (Thagaard, 2013).

Hans Georg Gadamer (1900-2002) er kjent for å ha utvidet teorien om hermeneutikken og bruken av den hermeneutiske sirkelen som et hjelpemiddel for økt forståelse gjennom sitt klassiske verk *Sannhet og Metode* (Drønen mfl., 2011). Ifølge Gadamer begynner all forståelse med at noe spirer eller taler til oss, som for eksempel problemstillinger i et forskningsprosjekt, og dette bringer våre for-dommer og antagelser frem i lyset. Derfor er det alltid en projisering av mening i møte med ny tekst eller ny kontekst. Et intervju kan være en slik kontekst. Søken etter ny forståelse uten dom eller for-dom, struktureres som et spørsmål.

Svar på dette gir ny mening som settes inn en ny meningshelhet. Dette er den hermeneutiske sirkelen (Gadamer, 2010). Har du et ønske om å forstå, må du også være villig til å gi slipp på dine egne fordommer, eventuelt innse at du har tatt feil. Hvert intervju har derfor bidratt til stadig å utvide meningshelheten og forståelsen.

Gadamer bruker begrepet "forståelsens horisont" for å betegne vår egen hermeneutiske situasjon som alltid er begrenset (Drønen mfl., 2011). Skal vi utvide vår horisont må vi være villige til å åpne opp for og kanskje sette oss selv inn i den andres horisont, for å forstå (Ibid). Intervjusamtaler kan sees som slike horisonter som møtes og i den sammenheng er Gadammers egen beskrivelse meget treffende "*Å opparbeide en horisont betyr alltid at man lærer å se utover det nære og altfor nære, skjønt ikke i den hensikt å se bort fra det, men for å se det bedre, det vil si innenfor en større helhet og i riktigere dimensjoner*" (Gadamer, 2010, s. 345). Hermeneutikkens teori er også relevant forut for samtalen og det kvalitative intervjuet. En forsker vil alltid ha et utgangspunkt med kunnskap, sammen med et sett av antagelser og forutinntatte meninger (bevisste og ubevisste), før vedkommende starter med samtalene. Å ha kunnskap om egne for-dommer ( foreløpig dom) er vanskelig og en stadig prosess. (Drønen mfl., 2011).

Når en informant forteller om visse utfordringer relatert til praksis, utvides min horisont om disse utfordringene, og vi får en felles forståelse om problematikken slik informanten ser det. Felles forståelse trenger ikke å være det samme som enighet (Ibid). I en kontekst til et kvalitativt intervju vil ikke felles enighet være relevant, men heller vise hvem sin forståelse en presenterer ved hjelp av dobbel hermeneutikk. Hermeneutikken bidrar til forståelse fordi den er et redskap til å "*skille gode tolkninger fra mindre gode tolkninger*" (Drønen mfl., 2011, s. 20).

Hermeneutikken har relevans for samfunnsforskning i dag fordi det er mulig å anvende den som et redskap for nåtidige problemstillinger. Møter med mennesker fra andre kulturer kan sammenlignes med møtet i en klassisk tekst. Hvis en har et oppriktig ønske om utvidet forståelse av ny kontekst, vil riktige spørsmål "*holde en viss moralsk standard*" (Drønen mfl., 2011, s. 20) og en som er opplært i en hermeneutisk bevissthet "*må derfor være sensitiv i forhold til den nye (kon)tekstens annerledeshet*" (Ibid).



### **3.1.1 Fenomenologi og forståelse av fenomen**

Fenomenologi er et begrep som brukes når en ønsker å forstå sosiale fenomen slik aktørene i et prosjekt opplever og beskriver det. Da tar en utgangspunkt i aktørenes subjektive opplevelser og erfaringer slik de oppfatter det, og en vil søke å forstå fenomener ut fra de perspektiver aktørene presenterer. Forsker bør ha en åpen holdning til de erfaringer aktørene beskriver. Ved å samle beskrivelsene til flere aktører vil en kunne få et grunnlag for utvikle en mer generell forståelse av et fenomen. I kvalitativ forskning er fenomenologi spesielt relevant for forståelsesformen i det kvalitative intervjuet (Thagaard, 2013).

### **3.2 Kulturbegrepet**

Kultur som begrep og fenomen, kan være mangeartet og dels svært abstrakt. Selv innenfor den samfunnsvitenskapelige og antropologiske vitenskapen kan det være forskjellige definisjoner og tolkninger. Eriksen og Sajjad bruker Edward Taylor sin definisjon på kultur fra 1871 som fremdeles er aktuell: *”Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, juss og skikker foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn”* (2015, s. 35).

Kultur er noe som er lært og overført, og kulturen blir en samlet erfaring som mennesket besitter, fordi forskjellige samfunn og naturmiljø har krevd ulike ferdigheter og kunnskaper. Det kan oppleves i ytre tegn som det vi ser er forskjellig, og det vi opplever som forskjellig. Dette gjelder for eksempel språk, oppførsel, religion, verdisyn. Forskjellen er ikke biologisk eller genetisk, men de biologiske behovene vil i praksis omsettes til kulturelle behov som vil uttrykkes forskjellig (Eriksen & Sajjad, 2015). Hva som overføres fra en generasjon til en annen, vil også være kulturelt betinget. Samtidig er kulturen stadig i forandring (Ibid). Den digitale revolusjonen er et eksempel på hvordan innovasjon medfører nye handlingsmønstre og dermed påvirker og omformer kulturen.

#### **3.2.1 Et samfunn men mange kulturer**

Kulturbegrepet blir ofte brukt for å omtale ”fremmede kulturer”. Da blir kulturbegrepet brukt som et synonym for samfunn. I definisjonen ovenfor forutsettes det at kulturen er noe en person har tilegnet seg *”som medlem av et samfunn”* (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 35). Ifølge Eriksen og Sajjad er definisjonen på et samfunn *”et system av roller, plikter og relasjoner mellom mennesker som er omfattende nok til at de fleste av innbyggerne får tilfredsstilt de fleste av sine behov”* (2015, s. 40). Mennesker innenfor et samfunn tilegner seg kunnskaper,

tanker, forståelse og ferdigheter som blir deres kultur. De vil kunne ha felles språk, tradisjoner, skikker og religion som er samlende for og kjennetegner kulturen. Som medlem av et samfunn vil det likevel være ulikheter mellom individ og derfor muligheter for flere kulturer innenfor et samfunn. Her vil faktorer som for eksempel kjønn, alder og sosial status, spille inn (Eriksen & Sajjad, 2015). Unge mennesker som er vant med digitale medier, vil ta del i en annen kultur enn besteforeldrene, selv om de er fra samme sted og samme land.

### **3.2.2 Bevisste og ubevisste aspekter av kultur**

Mange mener å kunne forklare særtrekk om sin egen kultur og vite hva som gjenkjenner den. Likevel er det ikke alltid at det som er mest særegent med en kultur er det mest typiske eller viktigste. Vaner og verdier vi har av disse, er ofte ubevisste. Ting vi gjør hver dag og tar for gitt, kan være en svært viktig kjerne av kulturen, men dette er lett å overse fordi det kanskje virker for banalt. Det kan bli vanskelig for innvandrere som ikke forstår og muligens heller ikke får forklaring, på særtrekk vi normalt ikke forklarer. Typiske for dette er når nordmenn sier de bruker ”sunn fornuft” eller forklarer noe med at ”det er bare sånn det er ” (Eriksen & Sajjad, 2015).

Klær og kroppsspråk er en del av kulturen vi vanligvis ikke tenker over. Derfor er vi heller ikke nødvendigvis bevisst disse aspektene av egen kultur med mindre vi blir gjort oppmerksom på det eller blir tvunget til å forholde oss til det. Reaksjonsmønster i forhold til følelser (som skyld og samvittighet, ære og skam), kroppsholdninger og kropps tempo, er som oftest ubevisst kultur. Dette vil spille inn og ha konsekvenser når en møter en ny kultur og ikke minst når en skal tilpasse seg en annen kultur (Eriksen & Sajjad, 2015).

Dette er aspekter som også Iben Jensen legger i det utvidede kulturbegrepet. Hun mener at kultur er en rekke praksiser. Hun er inspirert av praksisteoretiker Theodore Schatzki som mente at praksis er alle de aktivitetene som lages av det vi gjør, det vi sier og som er organisert på bestemte måter. Det utgjør ”doings and sayings” (Drønen mfl., 2011, s. 52) av bevisste og ubevisste handlinger, skrevne og uskrevne regler.

### **3.2.3 Kultur og utfordringer i interkulturell kommunikasjon**

I flerkulturelle samfunn er det ikke kulturer som møtes, men mennesker, ifølge Eriksen og Sajjad (2015). Mennesker møtes og kommuniserer både innenfor og på tvers av kulturer. Derfor har Eriksen og Sajjad også en definisjon på kultur som ” *det som gjør kommunikasjon mulig*” (2015, s. 45). Kommunikasjon er mer enn bare språk og språkforståelse. Det kan være

tegn, ansiktsuttrykk, fakter og gester, men kan også være bilder og musikk. Slike tegn kan misforstås og de kan også være flertydige (Ibid). For at kommunikasjonen skal forstås, må en derfor ha en kontekst eller referanseramme for at budskapet skal være klart og tydelig. Innvandrere til Norge mangler ofte nok kontekst i utveksling eller tilegnelse av informasjon. Men selv når konteksten er kjent, er det ikke sikkert at hele meningen er utvekslet i kommunikasjonen.

Kommunikasjon kommer fra latinsk og betyr å formidle og å dele. Ord og språk kan læres og formidles, men det er ikke sikkert at meningen overføres. Ifølge Dahl er mening "*the way individuals make sense of their world*" (1999, s. 134). Dahl referer til psykologen Dean Barnlund som sier "*It is differences in meaning, far more than mere differences in vocabulary, that isolate cultures, and that cause them to regard each other as strange or even barbaric*" (1999, s. 136). Hvis to personer A og B har forskjellige kulturelle rammeverk, kan de få forskjellige meninger ut fra samme beskjed eller hendelse. Et eksempel kan være uttrykket "foreldresamarbeid" brukt i skolesammenheng. Hvilken mening og forståelse en legger i dette uttrykket, vil nok være ganske annerledes om en kommer fra Afghanistan enn om en kommer fra Norge. En person kan forstå ordene i en beskjed og konteksten, men likevel ikke få med seg (hele) meningen (Dahl, 1999). Dahl uttrykker dette eksplisitt med å si at "*meanings do not jump from head to head!*" (1999, s. 137).

En vitenskapelig retning som har vært opptatt av mening mer enn selve "uttrykksmåten" (verbalt uttrykk eller tekst) er kalt den semiotiske skolen etter det greske ordet for tegn *semeion*. Denne retningen mener at kommunikasjon handler mer om en sosial og gjensidig deling av konsepter, forhandling av mening og hvordan mennesker lager seg meninger. Den som skal fortolke en beskjed vil lage seg en mening ut fra sin egen kulturelle referanseramme og kontekst, og i relasjonen til andre menneskers reaksjoner. Ekte forståelse er dialogisk fordi en hele tiden vil søke felles mening, samtidig som det er en konstant aktiv forhandlingsprosess (Dahl, 1999). Dahl oppsummerer problemet om mening med å si at "*Communication is about negotiation of meanings in human interactions, not simply transmitting meanings*" (1999, s. 140).

Det er naturlig å ta med antropologen Clifford Geertz fortolkende kulturteori her hvor mening og kontekst definerer kulturen. Han uttrykte sin definisjon på følgende måte;

*"The concept of culture I espouse (...) is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning."* (1973, s. 5)

Fortolkningsnettene til den enkelte vil være oppvekst, religion (eventuelt fravær av religion) og språk, normer og verdier, med andre ord alt det som utgjør *"webs of significance"* (Ibid). Data som ikke er fortolket eller forklart, blir kalt *"tynn beskrivelse"*, og forklaringen bak eller selve kulturanalysen blir kalt *"tykk beskrivelse"* (Geertz, 1973). Innvandrere vil trenge tid, kontekst og hjelp til forståelse for å kunne danne seg en *"tykk beskrivelse"* av det norske samfunnet.

### **3.2.4 Kultur og ulike syn på verdier**

Verdi er gjerne noe en definerer som et ettertraktet gode. Det kan være av sosial eller kulturell art og det kan være noe materielt eller immaterielt. Frihet kan for eksempel være en kulturell verdi som er abstrakt av karakter. En vil skille mellom formelle og uformelle verdier på makronivå. Sosiale verdier for en bestemt gruppe mennesker vil være uformelle, mens offisielle verdier vil være det som binder en nasjon sammen. Ulike kulturer og mennesker kan ha ulike syn på en gitt verdi. Det som for en kultur blir ansett som en positiv valens for en gitt verdi kan ha negativ valens for samme verdi i en annen kultur (Hoëm, 2010)

I en stat vil det være ønskelig å at innbyggerne i stor grad er kulturelt og verdimesig like, fordi det da er enklere å delta på ulike arenaer i samfunnet og få en nasjonal tilhørighet. Det vil alltid være noen grupper innenfor staten som krever rett til å være annerledes, på enkelte områder. Det som skaper problemer, er når disse ønskene kommer i konflikt med hverandre fordi retten til lik behandling kommer i konflikt med retten til å være forskjellig (Eriksen & Sajjad, 2015). Hvor denne grensen går for rettigheter versus toleranse, er stadig i fokus i det flerkulturelle samfunn (Ibid). Noen eksempler vil belyse dette dilemmaet mellom *"gruppens krav og individets rettigheter"* (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 111).

Det har i flere land blitt debattert hvorvidt *hijab*, muslimsk hodeplagg, er noe kvinner velger selv eller om det er påtvunget av gruppens krav til konformitet. Noen hevder dette er kvinneundertrykkelse, mens andre argumenterer for at det er eget personlig valg (Eriksen & Sajjad, 2015). Det er fremdeles et tema, men kanskje i større grad vinklet mot bruken hos barn enn hos voksne kvinner.

For noen muslimer er felles svømmeundervisning for gutter og jenter i skolen problematisk, spesielt gjelder dette for muslimske jenter. Fritak og eventuelt individuell tilpasning er fremdeles et aktuelt tema for skolen (Eriksen & Sajjad, 2015).

Æresdrap og kjønnslemlestelse av barn har også vært mye debattert i media. Omskjæring på jentebarn blir sett på som vold i Norge, og derfor ikke forenlig med en gruppes kulturelle normer, verdier eller tradisjoner. Det samme gjelder fysisk avstraffelse av barn. I Norge har vold i nære relasjoner kommet mer i fokus, og er ikke lenger sett på som et privat anliggende. I noen kulturer blir slike saker sett på som noe som bestemmes av familien, og tilhører det private. Tvangsekteskap er et annet eksempel på dette. Grensen for hva som blir sett på som et privat eller offentlig anliggende, har endret seg i det norske samfunnet. Dette medfører at en gruppe ikke kan påberope seg krav til forskjellighet begrunnet i kulturelle, private eller familiære anliggender når det kan gå ut over tryggheten til individet i gruppen (Eriksen & Sajjad, 2015).

Forskjellsbehandling i moralske spørsmål kan slå ut i "omvendt rasisme". Ved ikke å kreve det samme av innvandrere som av nordmenn, kan en gjøre dem moralsk umyndige og lage større distanse mellom "dem" og "oss" (Eriksen & Sajjad, 2015). Fandrem referer til forskning for denne type form for diskriminering *"når majoritetsmedlemmene oppfordrer innvandrerne til å opprettholde forskjellene, vil det også si at de ønsker å ekskludere dem"* (2011a, s. 74).

Noen konflikter kan sees på som politiske fordi det handler om *"retten til likhet og retten til å være forskjellig innenfor et statlig politisk-juridisk system."* (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 114), men de kan også *"tolkes som kulturkonflikter som har å gjøre med ulike, kulturelt betingede syn på individets rettigheter, valgmuligheter og frihet"* (Ibid). Når retten til å være forskjellig ikke går ut over moralske og viktige juridiske prinsipper, viser det seg at tilpasning skjer gradvis også i spørsmål om verdier.

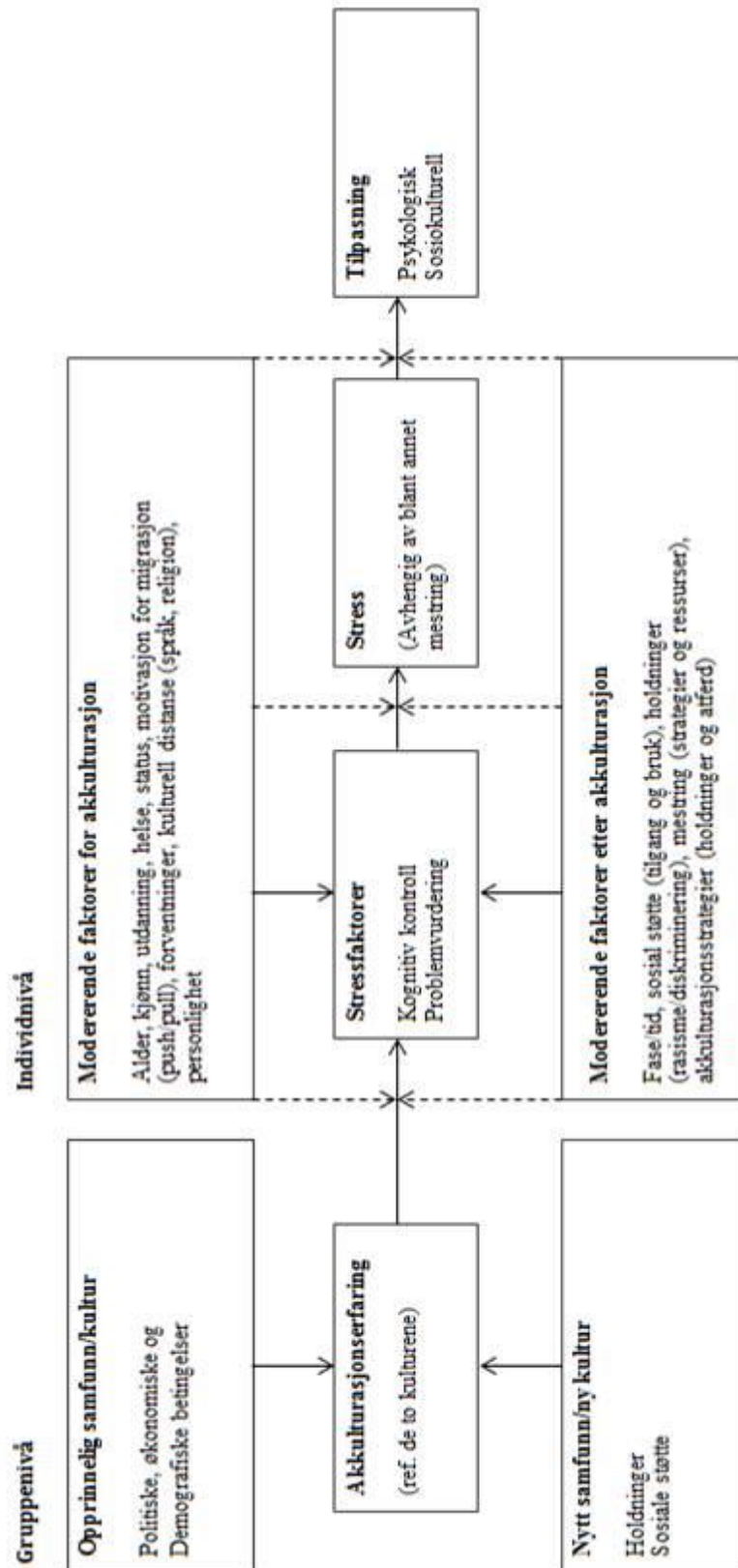
### **3.3 Makt, verdier og etikk i møte med profesjonsutøvelse**

Innvandrere vil i likhet med resten av befolkningen være påvirket av strukturelle forhold i landet de kommer til. Men hvordan de blir påvirket kan oppleves forskjellig fra majoritetsbefolkningen. I et kulturelt mangfold vil det oppstå et mangfold av verdier og dette vil gi nye utfordringer og problemstillinger. Makt handler om hva som diskuteres, hvem som legger premissene for diskusjonen og hvem som får delta i diskusjonene. Grupper med

økonomisk, politisk og symbolsk makt legger premisser i et samfunn. Da blir det majoriteten som legger premissene for samhandling med minoriteten. I praksis vil dette bety at minoriteten som regel må innordne eller tilpasse seg majoriteten. Dette vil også gjelde majoritetens syn på rett og galt, hva som er akseptert og normalt. Forskjellige profesjoner vil være tuftet på gitte normer og verdier. De vil derfor ha makt i form av anvendelsen og tolkning i praksis av disse verdiene. Iben Jensen mener at all praksis gjennomskjæres av maktakser. Her vil det oppstå etisk utfordringer i et flerkulturelt samfunn spesielt for profesjoner som skal arbeide med mennesker. Fordi handlinger kan tolkes og forstås ulikt av hva som er god ivaretagelse av for eksempel pasienter, elever, barn og klienter. Derfor vil økt etisk refleksjon være nødvendig, ifølge Inge Marie Holmboe, fordi *"mangfoldet av meninger og tolkninger øker."* (Otterstad, 2008, s.180). I forlengelse av dette mener hun at det er enda viktigere med økt gjensidige kunnskap, fleksibilitet (også praktisk), økt fokus på holdninger og etikk. Hun mener at for å få et likeverdig fellesskap så må *"større evne til å romme forskjellighet"* (Otterstad, 2008, s.192) være til stede og at verdien tillit ligger som et fundament både i arbeidet og profesjonsutdanningen (Otterstad, 2008).

### **3.4 Akkulturasjon som begrep ved tilpasning i ny kultur**

Akkulturasjon er et begrep som brukes for å forklare migrasjon og *"de endringene en innvandrer må igjennom når han eller hun flytter fra én kultur til en annen"* (Fandrem, 2011, s. 51). Begrepet er mye brukt i internasjonal psykologi, men også i sosiologien. Enkulturasjon blir brukt om det å ha hensiktsmessig kulturspesifikk adferd i en bestemt kultur hvor en har tilegnet seg en atferd gjennom å leve i kulturen. Sosialisering er å lære om hvordan en gjør og sier ting med et bestemt formål, og er mye brukt om de første leveårene. Resosialisering vil si at en lærer å gjøre eller si ting på en annen måte enn først lært. Det er vanlig å lære dette senere i livet eller at det kommer utenfra ens opprinnelige kultur. Når en flytter til en ny kultur, vil det oppstå resosialisering fordi en må gjøre noen endringer for eksempel i adferd enn hva en opprinnelig hadde lært. Resultatet av tilpasningen vil ha en psykologisk og en sosiokulturell dimensjon. Førstnevnte er individets tilfredshet og følelsesmessige velvære, mens sistnevnte handler om tilpasningen i relasjonene til andre. En videre definisjon av akkulturasjon er altså alle forandringene som skjer når mennesker med ulik kulturbakgrunn møter hverandre (Fandrem, 2011). Akkulturasjon blir sett på som en dynamisk prosess med forskjellige faktorer som vil være med å påvirke tilpasningen til et individ eller en gruppe.



**Figur 2.1** Berrys akkulturasjonsrammeverk (modifisert fra Berry 1997) (Fandrem. 2011.s. 54)

Resultatet av tilpasningen kan derfor komme til å endre seg over tid avhengig av disse faktorene (Ibid).

### ***3.4.1 Faktorer som påvirker akkulturasjon***

Noen mennesker vil tilpasse seg svært fort til en ny kultur, mens andre vil streve mer og kunne oppleve ”akkulturativt stress”. Da kan en person føle at vedkommende ikke mestrer alle utfordringene det knyttes til tilpasning (for eksempel i adferd og verdier) og dette kan resultere i ulike psykiske og sosiokulturelle problemer. I hvor stor grad stress påvirker den enkelte, og hvordan det håndteres, vil avhenge av flere faktorer både på gruppenivå og individnivå. Det er rammeverket til Berry som ligger til grunn for Fandrem sin presentasjon av disse faktorene (2011).

Faktorer som virker på gruppenivå, handler om samfunnet en person kommer fra og samfunnet det kommer til. De politiske, sosiale og økonomiske betingelsene i samfunnet en person kommer fra og til, vil ha påvirkning. Når en person kommer fra krig, diktatur og undertrykkelse, vil dette påvirke og gjøre tilpasningen vanskeligere. Dersom vedkommende opplever positiv holdning og sosial støtte i kulturen vedkommende skal inn i, vil dette virke positivt. Negative holdninger, som for eksempel rasisme og diskriminering, og liten støtte til innvandrere i mottakersamfunn, vil ha motsatt effekt (Fandrem, 2011).

På individnivå før migrasjon, er det faktorer som helse, alder, kjønn, utdanning, status, kulturell distanse (språklig, religiøs), personlighet og migrasjonsårsak som kan være med å påvirke tilpasning. Gamle mennesker vil ha større vansker med å tilpasse seg en ny kultur og lære et nytt språk og system. Det er lettere for barn og unge å tilpasse seg en ny kultur. God helse, psykisk og fysisk, vil selvsagt gjøre tilpasning lettere. Det er store variasjoner mellom migrasjonsårsaker. Her er det vanlig å skille mellom ”push” faktorer som krig, matmangel og generell fattigdom, og ”pull” faktorer som arbeid, tilgang til utdanning, sosial og økonomisk trygghet. ”Pull” faktorer som for eksempel ekteskap eller arbeid, blir gjerne sett på som frivillige årsaker til migrasjon, men det betyr ikke nødvendigvis at tilpasning går lettere. Ofte kan det oppstå skuffelser og problemer med tilpasning også her (Fandrem, 2011).

På individnivå etter migrasjonen, er tid den viktigste faktoren for påvirkning. Det går vanligvis lettere å tilpasse seg en ny kultur etter en stund. Da har en kanskje lært mer av språket, forstår og orienterer seg lettere i den nye kulturen. Tilgang på sosial støtte, individets egen tilgang og ønsket bruk av den, vil også spille inn etter migrasjon har funnet sted. Det er



mest vanlig med en linear utvikling for sosiokulturell tilpasning, mens den psykologiske utviklingen gjerne følger en u –kurve. Etter en mulig positiv start, kan en oppleve utfordringer i forhold til tilpasning, før en igjen klarer å oppleve en mer stabil tilfredshet. Hvordan denne prosessen forløper, vil igjen avhenge av akkulturasjonsstrategier den enkelte velger eller ”ender opp med” (Fandrem, 2011).

Omfattende studier i Norge viser at innvandrere har tre ganger høyere risiko for psykiske helseproblemer enn etniske norske, og at den er større for flytninger enn andre innvandrere (Fandrem, 2011). Her er det viktig å skille mellom middels emosjonelt stress og det langt mer alvorligere som defineres som ”psykologisk traume”. Sistnevnte er en svært sterk emosjonell og ubearbeidet kognitiv hendelse kalt PTSD (Post –Traumatic Stress Disorder), hvis den varer over tid. Flyktninger som har gjennomgått store emosjonelle påkjenninger gjennom krig og flukt vil derfor ha større risiko for høyere akkulturativt stress og eller psykologisk traume (Ibid).

### ***3.4.2 Valg av strategi og holdninger ved tilpasning i ny kultur***

Innvandrere vil bevisst og ubevisst velge graden av deltakelse i nytt samfunn og kontakt med majoritetsbefolkningen, i tillegg til graden av opprettholdelse av sin egen kulturelle identitet. Hvordan de velger kan kategoriseres i fire akkulturasjonsstrategier; Integrering, assimilering, separering og marginalisering (Fandrem, 2011).

Ved integrering blir den opprinnelige kulturen ivaretatt samtidig som en søker å tilpasse seg den nye kulturen. Hvis det bare er den nye kulturen som er viktig, kaller man det assimilering. Dette omtales gjerne som fornorsking. Det kalles segregering når innvandrere helst vil forholde seg til opprinnelig kultur og det er liten eller ingen kontakt med majoritetsbefolkningen. Eldre innvandrere uten tilknytning til yrkesliv, kan komme inn under denne kategorien. Marginalisering kjennetegnes av at en verken har fokus på sin nye kultur eller opprinnelige kultur, og kan være relatert til utestenging eller diskriminering. Det er derfor omdiskutert hvorvidt alle disse strategiene kan kalles valg, og kanskje heller burde kalles holdninger (Fandrem, 2011). Samfunnet vil vanligvis legge politiske føringer for ønskelige strategier, og dette vil igjen kunne påvirke valgene til innvandrere. Fandrem henviser til flere studier som viser at de aller fleste innvandrere ønsker integrering (2011).

En av de individuelle faktorene som påvirker valget av strategi, er enkeltindividets personlighet og evne til å håndtere situasjonen. Her vil teorien om mestring kunne forklare hvordan dette påvirker den enkelte.

### **3.4.3 Mestring**

Fandrem referer til Richard Lazarus som er en sentral amerikansk teoretiker innenfor mestringsteori og hans definisjon av begrepet mestring, *”kognitive og adferdsmessige bestrebælseser, som er under konstant forandring og søker at håndtere spesifikke ydre og /eller indre krav, der vurderes at være plagsomme eller overskride personens ressurser”* (2011 s. 111).

Mestring vil være hva en innvandrers gjør for å lette eller minske det akkulturerende stresset i en gitt situasjon. Det skilles mellom problemfokuseret/oppgaveorientert mestring (primær mestringsstrategi) og emosjonsfokuseret mestring (sekundær mestringsstrategi). Førstnevnte har som mål å modifisere eller fjerne kilden til stress. Den andre fokuserer mer på å regulere følelsene i tilknytning til årsaken for stresset. Å få utløp for følelsene (frustrasjon, bekymring og lignende) kan være en måte å få ut det emosjonelle stresset på. Noen ganger kan en bruke begge mestringsstrategiene samtidig, når en både søker praktisk hjelp hos noen, og får diskutert følelsene om et problem samtidig. Tidligere ble den følelsesmessige strategien sett på som mindre hensiktsmessig enn den problemfokuserende strategien, men dette har endret seg i nyere tid. Nå blir emosjonsfokuseret mestring sett på som en god strategi når det gjelder problemer som ikke kan endres. Eksempler på dette kan være ikke å kunne returnere til sitt opprinnelige hjemland, ikke kunne utøve sitt opprinnelige yrke eller leve med kronisk sykdom (Fandrem, 2011).

### **3.4.4 Mestringsstrategier og kulturell orientering.**

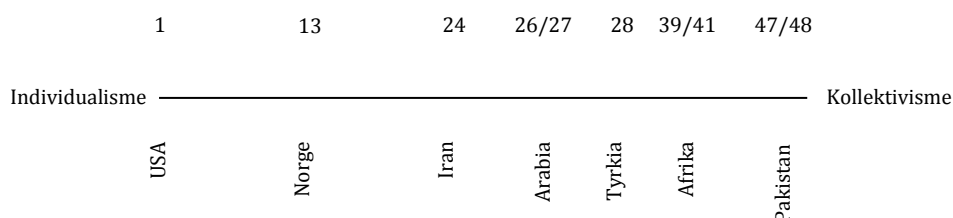
Mennesker med svært ulike erfaringer og personligheter vil ha svært forskjellige forutsetninger i valg av mestringsstrategier ved kulturforandringer. De vil også ha ulike meninger om hva som er effektive strategier. Fandrem viser til at kulturell orientering vil kunne spille inn ved valg av metode i slike situasjoner (2011). Hun skiller mellom individualistiske og kollektive kulturer som et utgangspunkt og hjelpemiddel for å presentere noen fellestrekk av to forskjellige tenkemåter og livsanskuelser (Ibid).

**Tabell 3.1 Individualisme versus kollektivism.**

Individualisme	Kollektivism
Jeg er; snill , trøtt (ref.personlige egenskaper)	Jeg er; sønn, katolikk, ( ref. Familie, religion)
Jeg -kultur	Vi-kultur
Ikke –tradisjonell/moderne	Tradisjonell/førmoderne
Kjernefamilie	Storfamilie
Barna= fremtid	Alder =visdom
Formell utdanning	Deltakende læring
Individuelle arbeidsformer	Kollektive arbeidsformer
Irettesettelse skjer muntlig	Irettesettelse skjer fysisk
Ungdomsårene = løsrivelse	Ungdomsårene =strenghet, tildekking
Selvstendighet/ansvarlighet	Respekt/lydighet/avhengighet
Skyld og samvittighet	Ære og skam
Kjærlighets-/forelskelsesekteskap	Arrangerte ekteskap / tvangsekteskap
Medlem av mange grupper	Medlemmer av få grupper
Mindre sterk / mer ustabil sosial støtte	Sterk /stabil sosial støtte kan fungere som en buffer for stressopplevelser (bekostning: mindre frihet mht. å gå for personlige mål)
Personlige mål etterstrebes	Ofre egne behov til fordel for gruppens
Individuelle rettigheter, frihet og unike følelser betones mer enn forventninger og behov i en intern gruppe	Mål og behov i en spesiell intern gruppe prioriteres over tanker, verdier, og preferanser til et enkeltindivid.

Basert på tabell etter Fandrem (Fandrem 2011).

Tabellen viser noen sentrale trekk og distinksjoner i orienteringen til disse to kulturkategoriene. Listen er nesten identisk med Fandrem sin tabell, men opplistingen er litt forkortet og utvalgt etter relevans for denne oppgavens tema og problemstilling.



Figur 3.2 Skala for kollektivistiske og individualistisk orienterte kulturer ((Fandrem ,2011 s. 69)

Fandrem har tatt utgangspunkt i Hofstede sin rangering av land, gradert etter nivå av individualisme og kollektivism, i figur 3.2. (2011). Her ser vi at Norge er rangert svært høyt mot individualistisk orientering. Fandrem er klar over at distinksjonen er kritisert og presiserer at det er ment som et orienteringsverktøy og ikke kategorisering av enkeltindivid (2011).

Det vises til forskning av Yeah med kolleger som mener at kollektivt orienterte kulturer er mer sosialisert til mestring kalt ”*collectivistic coping*” (Fandrem, 2011 s.117). Personer fra kollektive kulturer vil i større grad plassere kontrollen utenfor seg selv og tilpasse seg miljøet,

mens personer fra individualistisk orienterte kulturer til en viss grad kan utøve mer direkte kontroll av miljø for å tilpasses deres behov (Ibid). Denne gruppen forskere har laget en liste over syv forskjellige kollektive mestringsstrategier (Ibid).

### **1. Familiestøtte.**

I kollektivistisk orienterte kulturer er det familien som utgjør grunnpilaren for det enkelte familiemedlem. Afrika, arabiske land, Kina og Thailand er nevnt som typiske eksempel.

### **2. Respekt for autoriteter.**

Her vil respekt også for eldre ha betydning (også i familiesammenheng) og derfor henger dette punktet litt sammen med familiestøtte. Asiater er veldig representative for denne tenkemåten.

### **3. Intrakulturell mestring**

I dette valg av mestring vil en i større grad bruke nettverk hvor etnisk likhet dominerer. Det kan være familienettverk, men vel så viktig er det at det er en lik etnisk gruppe som menneskene identifiserer seg med i forhold til bruk av språk, tankemønstre og behandling av informasjon. Slike nettverk skiller ofte mellom de som er innenfor og de som er utenfor gruppen.

### **4. Relasjonell universalitet**

I denne kategorien vil en søke støtte, råd og be om hjelp fra mennesker som har opplevd det samme. Lik identitet eller gruppetilhørighet kan være viktig også her, men vel så viktig er den følelsesmessige vektleggingen av å kunne lette seg for stress og bekymringer med noen som gjenkjenner situasjonen.

### **5. Tålmodighet**

Man vil prøve å tilpasse seg ved å akseptere situasjonen og å unngå å lage konflikter eller provokasjon. I Kina er denne strategien høyt verdsatt. Asiatiske studenter vil ifølge forskning unngå å fortelle om sine problemer til andre.

### **6. Sosial aktivitet**

Sosiale relasjoner og sosiale støttesystemer, spesielt hvis disse er kulturelt like, vil være foretrukket av mange fra kollektivistiske kulturer.

### **7. Fatalisme**

Når en har et mer holistisk verdensbilde med stor tro på skjebnen. Religion og spiritualitet vil være viktig i mestringen av utfordringer (Fandrem, 2011).

Norge er et land med en typisk individualistisk orientert kultur, mens mange av innvandrere som kommer til landet kommer fra kulturer som er mer kollektivistisk orienterte. Å vite om disse mestringsstrategiene kan være nyttig når en skal prøve å forstå hvordan innvandrere, med et mer kollektivistisk verdisyn og tankegang, velger og orienterer seg i en utfordrende livsfase med kulturforandring (Fandrem, 2011). Det er sannsynlig å anta at enkelte vil kombinerer noen av disse strategiene samtidig, og at valg av metode muligens endrer seg over tid. I praksis vil det kunne være strategier som ikke er tilgjengelige med en gang slik som familiestøtte, intrakulturell mestring og sosial aktivitet. Da kan de strategiene som er tilgjengelige bli desto mer viktige. Dette kan i praksis være relasjonell universalitet eller/og respekt for autoriteter. En samfunnslærer kan her være innenfor begge disse kategoriene.

## 4 METODE

Innen forskning skiller man mellom kvalitative og kvantitative metoder. Førstnevnte vil gå i dybden og fokusere mer på mening og prosesser som tolkes. Sistnevnte vil vektlegge antall og utbredelse. En kombinasjon av begge er også mulig. Det vil være problemstillingen som avgjør hva som er mest hensiktsmessig å bruke.

### 4.1 Spørreskjema som tilgang for kvalitativt intervju

Da jeg ønsket å få vite mer om lærernes utfordringer i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, var det naturlig å ha et feltarbeid med hovedvekt på den kvalitative metoden. Det som kjennetegner metoden, er et ønske om å komme nær feltet i spesifikke miljø for å utforske aktørenes tolkninger med rikere og dypere data (Bryman & Burgess 1999). Målet med en slik tilnærming er ønsket *"om å oppnå forståelse av sosiale fenomen"* (Thagaard, 2013, s. 11). For å finne informanter brukte jeg spørreskjema som en "pre-screening" for å få en oversikt over hvem som var motivert til å svare og villige til å dele av sin erfaring for et eventuelt intervju.

#### 4.1.1 Spørreskjema og valg av informanter

Spørreskjema var enkelt utformet, avgrenset til avkrysning med plass til stikkord. Av erfaring visste jeg at noen lærere var ukomfortable med å skrive på norsk. Derfor var det viktig at skjemaet skulle være enkelt å besvare (Vedlegg 1). Jeg unnlot bevisst å spørre etter utdanning fra hjemlandet eller i Norge fordi jeg ikke ønsket at de skulle tro at hensikten med spørreskjemaet var en vurdering av deres egen skolebakgrunn, kompetanse i faget eller nivået i norsk. Noen informanter skrev hele setninger og andre skrev bare stikkord.

Jeg fikk tilbake 10 spørreskjema på følgende morsmål: albansk, arabisk, chin, persisk, kinesisk, russisk, tagalog, tigrinja, thai og tyrkisk. En lærer med et annet språk leverte spørreskjema nesten uten informasjon. Vedkommende ønsket ikke å la seg intervju. To tyrkiske lærere fylt ut spørreskjemaet sammen.

Hensikten med skjemaet var å gi lærerne tid for ideer og refleksjon over eget arbeid før et eventuelt dybdeintervju. Samtidig kunne de lærerne som ønsket det, snakke sammen om egen erfaring. Dette var etter min mening en god strategi fordi lærerne fikk en idé om hva jeg

ønsket å snakke om (og ufarliggjøring av tema), tid til å tenke igjennom egen erfaring fra feltet, og motivasjon til ønske om å bli intervjuet. Repstad omtaler dette som at *”respondenten kan bli trygg på forskeren”* (2007, s. 37). Spørreskjemaet gav både meg og informantene en retning før intervjuene og fungerte derfor som forutsatt.

Alle som leverte spørreskjema ble forespurt om å la seg dybdeintervjue. Dermed unngikk jeg å la forhåndsvurderinger bevisst eller ubevisst foreta et utvalg av informanter. Mitt valg av informanter var strategisk i den grad de hadde egenskaper som var relevante for min problemstilling og tilgjengelige for intervju (Thagaard, 2013).

En samfunns lærer som hadde levert spørreskjema ønsket ikke å stille til intervju. Kanskje kan det ha vært en skepsis til *”forskeren som ekspert eller kritiker”* (Hammersley & Atkinson, 2004). Likevel var jeg forbauset over følelsen av avvisning fordi vedkommende ikke ville gi en begrunnelse. Det var også en følelse av frustrasjon fordi jeg tror denne læreren ville hatt mye verdifull erfaring å dele.

#### **4.2 Tilgang til forskningsfeltet og utvalg av informanter**

Det gikk greit å få tilgang til feltet siden jeg valgte å bruke informanter på egen arbeidsplass. Jeg fikk god hjelp av arbeidsplassens ledelse i form av avsatt tid i fellesmøte, og til å dele ut spørreskjema og formidle ønsket om frivillige intervjuobjekter. Møtet gav anledning til å fortelle om mitt prosjekt, muligheten til å si litt om hvorfor jeg ønsket informasjon fra denne gruppen og motivasjonen bak. Det gav også usikre potensielle informanter anledning til å stille meg direkte spørsmål angående spørreskjema og intervju.

#### **4.3 Intervjuguide**

Jeg leste igjennom alle spørreskjema før jeg startet intervjuene, og laget en intervjuguide basert på besvarelsene og kommentarene under de forskjellige emnene. Jeg hadde fått besvart alle tre områder i spørreskjemaet; tema i fagplan, lærerrollen og elevenes erfaring med det norske samfunnet. Derfor beholdt jeg denne strukturen i utformingen av intervjuguiden. I første delen beholdt jeg emnene til fagplanen sammen med stikkord for tema som var blitt nevnt i spørreskjema (vedlegg 2).

#### **4.4 Kvalitative intervju**

Det er vanlig med observasjon eller intervju i kvalitative metoder. Observasjon var ikke hensiktsmessig da jeg ikke ville ha forstått språket som brukes i klassene. Jeg vurderte også

gruppeintervju, men kom til frem til at lærerne kanskje ville føle seg mindre komfortable med å snakke om sine personlige erfaringer på grunn av varierende nivå i norsk. Dessuten kunne det virke hemmende for dem å dele deltakernes forskjellige utfordringer og bety større risiko for selvsensur både i forhold til seg selv og på vegne av deltakerne. I tillegg ville det også ha blitt utfordrende å skille stemmer i eventuelle diskusjoner ved lydopptak og dermed gjøre transkribering og dataanalyse mer komplisert.

Et viktig aspekt var også at de fleste av lærerne hadde flere års erfaring med undervisning for sin språkgruppe. De kunne formidle utfordringer både generelt, spesielt og om eventuelle endringer i et lengre tidsperspektiv. Alle disse faktorene var medvirkende til at intervju enkeltvis ble valgt som hoved metode i tillegg til spørreskjema utdelt før intervju. I forhold til formål og miljø var denne kombinasjonen hensiktsmessig (Hammersley & Atkinson, 2004).

#### **4.4.1 Intervju med informantene**

Alle intervju ble gjort mellom 26.05.15 og 17.06.15 og ble gjennomført på dagtid i løpet av arbeidsdagen til lærerne. Dette var nok en fordel for meg for det er ikke sikkert at like mange ville ha stilt opp i sin fritiden eller på kveldstid. Denne tidsfaktoren kommenterer også Hammersley og Atkinson, *"Like viktig er det å tenke over hvordan intervjuet passer inn i intervjuobjektets hverdag."*(2004, s. 89). Alle som ble intervjuet arbeider som morsmållærere på forskjellige skoler utenom arbeidssted, og var begrenset av stram timeplan for tilgjengelighet. Ledelsen gav samtykke til at intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden med den begrunnelse at det var verdifullt å tenke gjennom egen undervisning og erfaring.

Alle som sa ja til å la seg intervju, stilte opp bortsett fra den ene av de to tyrkiske informantene som ble forhindret i siste liten. Antall informanter var ganske representativt i forhold til antall samfunnsklasser som det blir undervist i hvert semester. Jeg intervjuet 8 kvinner og 2 menn. Alle lærerne kom til Norge som voksne, og har ikke hatt norsk skolegang på grunnskole eller videregående skole. Noen opplyste om utdanning fra hjemlandet og utdanning fra Norge under intervju. Flere gav også informasjon indirekte om sivil stand og egne barn da de fortalte om sine erfaringer.



**Tabell 4.1**

Språk	Nasjonalitet	Antall år med undervisning i samfunnsfag.	Kjønn M-mann K-kvinne	Bakgrunn hos deltakere. Personkrets jfr. Tabell 2.1
Tigrinja	Eritreisk	4	M	1,3 Flyktninger og familiegjenforening.
Chin	Burmesisk	5	M	1 Mest flyktninger
Thai	Thai	10	K	2,3 Mest familiegjenforening.
Kinesisk	Kinesisk	7	K	1,2,4 Noen få flyktninger(Uigur). Resten betalingsdeltakere og familiegjenforening
Tagalog	Filippinsk	1	K	4, Nesten bare betalingsdeltakere
Russisk	Russisk	3,5	K	1,2,3,4 Blanding av alle kategorier
Dari/persisk	Iransk	10	K	1,3 Flyktninger og familiegjenforening.
Albansk	Albansk	4	K	2, Mest familiegjenforening fra Kososvo.
Tyrkisk	Tyrkisk	8	K	1,2,3 Mest familiegjenforening.
Arabisk	Fra Palestina	9	K	1,3, Flyktninger og familiegjenforening.

I funndelen omtaler jeg informantene etter språk eks; Samfunnslærer, tigrinja.

De som stilte til intervju, var meget imøtekommende og villige til å dele av sin erfaring. Jeg brukte møtelokalene til felles arbeidsplass for intervjuene, noe som var praktisk både for lærerne og meg selv. Alle intervju ble tatt opp på bånd og overført til egen pc. Jeg brukte egen mobiltelefon for opptak, og det virket lite forstyrrende siden de fleste nå er vant med mobiltelefoner som ligger på bord under samtaler (Repstad, 2007). Jeg startet alltid intervjuene med å få bekreftet at de samtykker til å stille frivillig opp til intervju, og om retten til å trekke seg når som helst underveis i prosessen. I tillegg fikk de opplyst at alle intervjuer blir anonymisert og at det også gjelder for arbeidssted. Ingen navn ble nevnt eller brukt under intervjuene.

Lærernes stikkord eller svar på spørreskjema var alltid utgangspunktet for intervjuene. Jeg begynte alltid med å spørre om de ville fortelle og utdype mer om dette. Intervjuene ble derfor semi-strukturerte, utforskende og konversasjonelle. Det kom fram både uoppfordrede og oppfordrede beretninger. Og det ble stilt både ledende og ikke-ledende spørsmål. Intervjuene

varte mellom 45- 65 minutter da det varierte hvor mye den enkelte fortalte om de ulike tema og hvor detaljert spørsmålene ble besvart. Informasjonen i intervjuene samsvarte ikke alltid med avkrysning i spørreskjemaet. For eksempel kom det frem ny og utdypende informasjon om tema de hadde kryssset av ”sjelden” eller ”aldri” på. På denne måten fikk jeg kryssjekket besvarelsen (eller mangel på besvarelse) i spørreskjemaet.

Jeg hadde med læreplanen med emneliste for samfunnsfag under intervjuene. Mange informanter gav mer utfyllende informasjon etter å ha lest igjennom listen, men kom også med andre opplysninger. Listen fungerte som en ”trigger” for relevante opplysninger de hadde glemt å si noe om eller mer informasjon om ting de tidligere hadde nevnt. Noen ganger kom svar på spørsmål frem indirekte ved at informanten fortalte om en hendelse eller eksempel. Når jeg var usikker på hva de sa eller mente med et utsagn, omformulerte jeg spørsmålet eller stilte et kontrollspørsmål for å være sikker på hva informanten hadde ment. Spesielt viktig var dette når en informant uoppfordret gav informasjon om det som opplevdes sensitivt for informanten.

Jeg hadde nok ikke tenkt over at informantene kunne ”hoppe” så mye frem og tilbake mellom temaene som de gjorde. Samtidig følte jeg at det var viktig ikke å avbryte vedkommende når de hadde lengre engasjerte utlegninger (Repstad, 2007). Jeg brukte talepausene innimellom til å få oversikt, slik at jeg fikk sjekke om ønskede tema og spørsmål var besvart eller kommentert. Dette samsvarer med Repstad om at *”Et fleksibelt og ledig intervju er ikke det samme som en uforberedt samtale ”* (Repstad 2007 s.28). Det å forholde seg til papirene i disse talepausene, gav også informanten tid til å tenke seg om og fordøye det som var sagt, uten at intervjusituasjonen ble kunstig eller ubehagelig.

En mulig svakhet med denne type intervju, er at spørsmålene ikke er identisk formulert eller fremsettes i lik rekkefølge. Dette kan være en naturlig konsekvens av det kvalitative intervju og dette nevner også Hammersley og Atkins, *”Etnografer bestemmer ikke alltid på forhånd hva de vil spørre om, og stiller ikke identiske spørsmål til alle intervjuobjektene , selv om de vanligvis vil ha med seg en liste over temaer som skal dekkes”* (Hammersley & Atkinson, 2004).

Av alle de som stilte til intervju, var det ingen som var uvillige til å snakke om et tema eller svare på et spørsmål. Noen hadde tenkt nøye igjennom ting de ønsket å fortelle. En informant stilte med egne håndskrevne notater fordi vedkommende ville være sikker på å få med egne

refleksjoner i tillegg til forventede spørsmål. Jeg avsluttet alltid intervjuene med å takke for informasjon og deltagelse, samt spørre om de hadde noe mer de ønsket å tilføye, eller utdype nærmere. Jeg spurte også alltid om tillatelse til å ta kontakt i tilfelle jeg hadde oppfølgingsspørsmål eller hvis jeg skulle føle behov for ytterligere forklaring (Repstad, 2007).

Ideelt sett kunne en hatt flere informanter som representerte samme språkgruppe, men tid og tilgang på informanter i denne undersøkelsen gav ikke anledning til dette. Men utvalget er likevel stort nok til å kunne gi et innblikk i felles generelle utfordringer, tendenser og eventuelle avvik for enkelte språkgrupper.

#### **4.5 Bearbeidelse av data**

Jeg transkriberte ordrett de delene som var relevante for problemstillingen og aktuelle for å sitere etter hvert intervju og brukte komprimerte referat for de andre delene av intervjuet. Jeg utelot utlegninger som ikke var relevante for oppgaven (Repstad, 2007). Antall intervju og mer enn ti timer med lydopptak begrenset direkte transkribering av alt materiale. Ved ett tilfelle noterte jeg en av informantenes kroppsspråk fordi det var en veldig poengtert illustrasjon i tilknytning til utsagnet. Aksent, tonefall, grammatikk og uttale kunne noen ganger være litt utfordrende ved gjennomlytting og krevde konsentrasjon for partiene med direkte transkribering. Det var derfor nødvendig å omskrive en del i transkribering for at grammatikken skulle bli riktig. Etter at alle intervju var gjennomført, kodet jeg data etter emner. Kodingen ble mer finsortert etter hvert som jeg arbeidet meg igjennom intervjuene. Jeg hørte igjennom alle opptakene en gang til etter gjennomført koding. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg ikke hadde utelatt viktige sitater under de forskjellige emnene.

Før intervjuene ble påbegynt, hadde jeg selv inndelt spørsmålene relatert til emnene i pensum og utfordringene i møtet med samfunnet. I intervjusituasjonen skilte ikke informantene på denne måten. I deres svar og utredninger gikk disse kategoriene over i hverandre. Fordi temaene som ble tatt opp i faget, enten ble utgangspunkt for diskusjoner om deres opplevelser i møte med det norske samfunn, eller omvendt, at opplevelser og spørsmål i møte med det norske samfunnet ble tilknyttet temaene i faget. Dette hadde konsekvenser for kodingen og bearbeidelse av data. Dette er et viktig moment som også Fossaskåret påpeker, nemlig at forskeren *"får tak i kategoriseringen informantene selv gjør"* (2007).

#### **4.6 Min rolle som forsker.**

Jeg ønsket å finne ut mer om utfordringene til samfunns lærerne og opplevelsen av deltakernes problemer i møte med dem. Da var det mest aktuelt å utføre feltarbeid på min egen arbeidsplass. En av fordelene var at jeg hadde kjennskap til informantene fra før. De arbeider på samme arbeidssted både som morsmåls lærere og samfunnsfag lærere. Dette gjorde oppgaven enklere når jeg skulle kontakte dem. Vi kjente til hverandre som kolleger som delvis arbeidet med de samme deltakerne på hver våre avdelinger. Det var derfor ingen direkte relasjon eller ansettelsesforhold som gjorde meg som forsker, inhabil. Dermed vil jeg hevde at jeg både har hatt integriteten og uavhengigheten som er nødvendig, for den vitenskapelige kvaliteten i prosjektet (Kvale, Rygge, Brinkmann, & Anderssen, 2009). En annen fordel med å utføre feltarbeidet på egen arbeidsplass, var at jeg kjente til elevgruppen som intervjuobjektene omtaler, fagfeltet, arbeidsted og fagplanen. Jeg er nær nok til å kjenne til feltet samtidig som jeg er fjern nok, fordi jeg ikke kjenner språket, de forskjellige kulturene, og timene til samfunns lærerne, til å kunne stille spørsmål og la informantene være ekspertene.

Ulempen med feltarbeid på egen arbeidsplass er at en kan ha for liten distanse til fagfeltet, at relasjonen til informantene gjør en inhabil, at en har forutinntatte meninger eller ikke er objektiv nok (Repstad, 2007). Det at du selv er en del av verdenen du undersøker, er et refleksivt dilemma som en bør ha et bevisst forhold til i all samfunnsforskning (Hammersley & Atkinson, 2004). En skal derfor ikke utelukke at informanter kan gi informasjon med tanke på å sette fokus på, eller formidle informasjon om et bestemt tema de selv ønsker å påvirke, via svar gitt til forsker. Det kan også tenkes at noen holder tilbake informasjon de føler kan være vanskelig i forhold til arbeidsted, tema, egne deltakere, eller være redd for at forsker som ansatt på samme senter, kan ta kritikk personlig.

Min erfaring var at mine informanter var veldig positive til å stille opp og ønsket å dele sine erfaringer, opplevelser og tanker relatert til emnet. De kom også med spontane og uoppfordrede beretninger. Dette tolker jeg som at det var et tillitsfullt forhold mellom informanter og meg selv som forsker. Intervjuene gav også en følelse av samhørighet og felles forståelse om feltet. Repstad nevner denne fordelten når han sier *”Kunnskap om aktørenes kontekst er altså en viktig form for samfunnsvitenskapelig kunnskap”* (2007 s.28). Det tror jeg kan ha hatt en innflytelse på motivasjonen og graden av åpenhet hos informantene i forhold til meg som forsker.

#### 4.7 Etiske refleksjoner.

Etiske retningslinjer foreligger for all forskning, men samfunnsforskning har noen særtrekk som er spesielt viktige i forbindelse med kvalitative intervjuer. Disse er ifølge Hammersley og Atkinson *”informert samtykke, privatliv, skade, utnyttning og konsekvenser for fremtidig forskning”* (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 294). Min undersøkelse var meldepliktig og jeg meldte undersøkelsen inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) før feltarbeidet begynte.

Mine informanter ble spurt i plenum om de ønsket å stille til intervju. De som leverte spørreskjema, ble spurt personlig i mail eller ved direkte henvendelse. De som samtykket og selv valgte å stille til intervju, fikk alltid beskjed før intervjuet startet om at det var frivillig, anonymt og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen. I tillegg fikk de vite at materialet kunne bli publisert i en masteroppgave. Denne delen av informasjon ble også tatt opp på mobiltelefonen. Det var ingen tvil om at denne undersøkelsen gjaldt den offentlige sfære på en arbeidsplass, men informantene kunne frivillig formidle visse aspekter av arbeidet som hadde konsekvens for deres privatliv. Informanten kontrollerte selv hvor mye de ville gi av den type informasjon (Hammersley & Atkinson, 2004).

Forskning skal heller ikke ha skadelige konsekvenser verken gjennom forskningsprosess eller ved at materiale publiseres. Spesielt gjelder dette hvis det er snakk om involvering av minoriteter eller muligheten for stigmatisering for noen grupper (NESH, 2006). Mine informanter forteller om innvandrere fra forskjellige språkgrupper, men informasjonen er ikke av en slik art at noen språkgruppe kan bli skadelidende ved publisering av materiale, selv om graden av sensitivitet varierer. Det samme gjelder også informasjon som angår informantene selv.

Hammersley og Atkinson kaller det utnyttning når forskeren får informasjon av de som er studert, uten å gi noe tilbake (2004). Det var viktig for meg at informantene følte seg ivaretatt og at de fikk forståelse for at de ble involvert i et studie med formål å samle kunnskap om deres erfaring for å øke forståelsen og muligens forbedre formidlingen fra andre avdelinger (eksempelvis norskavdelingen, introavdelingen) for samme deltakergruppe. Dette kan også være en fordel for informantene og deres deltakere. Det er ønskelig å gi en mest mulig konstruktiv tilbakemelding til de som har vært involvert i undersøkelsen, samtidig som en

beholder anonymiteten. Dette må bli vurdert av den enkelte. Jeg mener derfor at det ikke foreligger utnyttelse i denne undersøkelsen.

Når en forsker på sin egen arbeidsplass er det spesielt viktig å opptre varsomt for ikke å ødelegge relasjoner med de forskjellige parter som er involvert, dette gjelder både for informanter og arbeidssted og samspillet med forsker. Det kan ha konsekvenser for forskning i samme miljø senere og det er derfor et etisk moment som en må ta hensyn til gjennom hele prosessen (Hammersley & Atkinson, 2004). Jeg mener at dette hensynet ble ivaretatt gjennom hele undersøkelsen både i forhold til arbeidssted og informanter gjennom en ryddig prosedyre forut for og i løpet av undersøkelsen.

#### **4.8 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.**

Kvalitativ og kvantitativ forskning bruker forskjellige begrep for datakvalitet. Førstnevnte bruker troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, mens sistnevnte bruker reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Når det gjelder troverdigheten skal en kunne vurdere alle trinn i prosessen for å se om forskeren har kommet frem til funn på en tillitsvekkende og pålitelig måte. I denne undersøkelsen kan jeg vise til fremgangsmåten beskrevet tidligere i dette kapitlet hvor jeg trinnvis beskriver utvalg og gjennomføring av intervju. I tillegg vil forskerens rolle også ha betydning for troverdigheten og disse aspektene er tidligere nevnt i avsnittet som omhandler min rolle som forsker. Troverdigheten omfatter også kvaliteten på data fra undersøkelsen og det skilles mellom ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet angår hvorvidt undersøkelsen kunne gi samme svar i annen situasjon av andre forskere. Thagaard stiller spørsmål om dette *"er et relevant kriterium i kvalitativ forskning."* (2013, s. 202) og argumenterer for at dette prinsippet ikke er mulig på grunn av data som fremstilles via relasjonen mellom de som studeres og forskeren (Ibid). Dette er relevant for min undersøkelse da det er tvilsomt at en forsker ville fått eksakt samme svar og fortellinger fra 10 andre informanter med samme språk og nasjonalitet. Den interne reliabiliteten handler om hvorvidt det kvalitative studiet har en klar og *"gjennomsiktig"* (Ibid) prosess både av innsamling av data og analyse. Dette gjelder også teorien som tolkningene er vurdert ut i fra. Det er viktig at undersøkelsen klart skiller mellom hva som er forskerens fortolkninger og hva som er primærdata fra informantene. Dette skiller jeg klart i denne undersøkelsen ved uthevelser av

alle uttalelser som er direkte transkribert fra intervjuopptak og mine egne fortolkninger og referat.

Bekreftbarhet sier noe om hvorvidt tolkninger fra et studie er gyldige i en undersøkelse. Styrken i fortolkningene avhenger av kvaliteten på redegjørelsene noe jeg mener kommer klart frem i dette studiet. Beskrivelse av avvik er et slikt moment som er med å vurdere holdbarheten til tolkningene (Thagaard, 2013). Dette fremkommer i denne undersøkelsen.

Overførbarhet vil si om forskningsresultatene har relevans i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Denne undersøkelsen har et relativt stort antall informanter til å være en kvalitativ undersøkelse. Det taler for at noen funn i undersøkelsen kan ha relevans for andre senter med samme organisering og eller språk. Noen av funnene kan også ha overførbarhet ved at de er sammenlignbare selv for andre språkgrupper enn det som er undersøkt i dette prosjektet.

## 5 Samfunnskunnskap- et mangfold av utfordringer

Funn presentert i denne oppgaven baserer seg hovedsakelig på kvalitative intervju gjort med lærere i samfunnsfag. Svar fra spørreskjema blir inkorporert i presentasjonen av intervju når det er relevant. Som nevnt tidligere i metoddelen var spørreskjema mer et verktøy for tilgang til informanter og har derfor en begrenset verdi med hensyn til funn. Resultatene presenteres i fire deler. Den første delen tar for seg samfunnslærernes utfordringene relatert til deltakerne i undervisningen. Andre del tar for seg deltakernes utfordringer i faget og i møte med det norske samfunnet. Deretter presenteres utfordringer i forhold til lærerrollen utenfor undervisningen. Til slutt tar jeg opp funn som viser samfunnslærernes relasjon til deltakerne.

### 5.1 Samfunnslærernes utfordringer i møte med deltakere i klasserommet.

Mange lærere opplever det veldig utfordrende å ha stort faglig sprik i gruppene hvor utdanningsnivået er helt forskjellig. Ulik kulturbakgrunn og migrasjonsårsaker innenfor samme gruppe kan også skape spenninger.

#### 5.1.1 Stort sprik i skolefaglig bakgrunn

Samfunnslæreren på persisk har ofte store forskjeller i gruppen hun underviser. De fleste med liten eller ingen skolegang kommer fra Afghanistan, mens de som kommer fra Iran ofte har mer utdanning, også på universitetsnivå. I tillegg er det et problem at hun må skifte mellom dialekter på språket for at alle i gruppen skal skjønne henne. Hun sier at *”jeg må gjenta mange ganger”* fordi hun må veksle mellom dialekter og gjenta for de skolesvake. Den kinesiske samfunnslæreren har merket at dette er en relativt ny problematikk i hennes grupper. *”Større sprik i skolebakgrunn hos elever nå. Før jobbet de fleste på restaurant. Nå kan de være professor på universitet. Jeg tar hensyn til de med lavere utdanning”* (Samfunnslærer, kinesisk). Lærer for samfunn på arabisk sier også at hennes deltakere kjeder seg etter tur fordi hun må veksle mellom forklaringer til de med liten skolebakgrunn og de med mer utdanning. Hun skulle ønske at hun kunne samle analfabeter og de med bare barneskole i en gruppe, og de med mer utdanning i en annen.



Samfunnslærerne på tyrkisk og persisk skrev i spørreskjema at stort sprik i skolebakgrunn var en utfordring. Førstnevnte krysset av for ofte og sistnevnte for nesten alltid. Læreren for persisk skrev i tillegg at *"undervisning må tilpasses hver enkelt elev"*.

Det kan være utfordrende å få deltakerne til å forstå selv når gruppen er relativt homogen hvis skolebakgrunnen er liten eller manglende. Chin-lærer sier at *"elevene trenger hjelp hele tiden. Alt er vanskelig for dem"*. Han sier videre at *"de sliter med ordforståelse og begrepsforståelse som for eksempel velferd og demokrati"*. Han forklarer at *"jeg må lage mange eksempler og oversettelser"*. Også den tyrkiske læreren nevner dette aspektet og at *"mange elever med liten skolebakgrunn sliter med å forstå pensum"*. Hun nevner at hun tidligere har hatt store sprik i gruppen med blant annet analfabeter og sier at *"elevene i samfunn bør ha tilpasset opplæring når det er så forskjellig skolenivå"*.

### **5.1.2 Ulik kulturell bakgrunn og noen konflikter**

Forskjellig etnisitet, kultur og religion blant deltakere i samme gruppe byr noen ganger på utfordringer selv om språket er likt. Dette nevner lærerne i samfunn for kinesisk, russisk, persisk, albansk og tyrkisk. Den kinesiske samfunnslæreren forteller at *"de som kommer fra Uigur vil ikke komme til meg på grunn av den spente situasjonen politisk og på grunn av hatet mellom Han folket [kinesere] og uigurer"*.

*Noen ganger blir det konflikt mellom elevene på grunn av uenighet om politikk, kultur og religion. Noen er veldig religiøse"*(samfunnslærer, tyrkisk).

Den russiske samfunnslærer forteller om veldig forskjellig bakgrunn og behov hos deltakere i gruppen fordi de russisktalende deltakerne kommer fra veldig mange forskjellige land med ulik kultur og religion. Grunnen til at de er kommet til Norge er også veldig forskjellig, hun kan ha både arbeidsinnvandrere, de som er gift med nordmenn og de som kommer som flyktninger, i en og samme gruppe. *"Jeg får helt forskjellige spørsmål, jeg klarer ikke å hjelpe alle med alle forespørsler"* (samfunnslærer, russisk). Hun fortalte om en episode som hun omtalte som *"kulturkonflikt"* mellom en introdeltaker fra Tsjetsjenia og en familiejenforent deltaker fra Ukraina. Sistnevnte hadde sagt noe i spøk om klærne til førstnevnte. Dette ble tatt så ille opp at introdeltaker sluttet i gruppen. Læreren forteller at *"Jeg fikk en utfordring som lærer. Jeg prøvde å berolige dem, det er forskjellige kulturer...vi må ikke snakke slik"*.

Den albanske samfunnslærer nevner også en konflikt mellom en katolsk og muslimsk deltaker.

*De begynner å krangle. Noe om begravelse. Jeg ville ikke blande... fortalte hvordan det skjer i Norge og i Albania...og jeg vet ikke hvordan det skjer i andre muslimske land. Jeg tenkte jeg må bli litt forsiktig hvis det er to kulturer eller to religioner. Når vi snakker om religion tar vi ikke opp hvordan det er i andre land, bare hvordan det fungerer her i Norge (samfunnslærer, albansk).*

Samfunnslærerne er klar over at noen temaer er mer sensitive og at ulike utgangspunkt kan gjøre meningsforskjellene større blant deltakerne. Den russisktalende samfunnslæreren forteller at *"jeg prøver å være forsiktig hvis jeg har grupper med forskjellige meninger om tema"*.

### **5.1.3 Når personlige utfordringer er del av pensum**

Noen ganger bruker samfunnslæreren timene til å hjelpe deltakere med private spørsmål og problemer dersom de ser at det er i tilknytning til pensum og relevant for alle. Den persisktalende samfunnslærer fikk en henvendelse i pausen fra en iransk dame i gruppen som fortalte at mannen slo henne hver dag. Mannen gikk også i samme gruppe. Læreren skiftet tema fra arbeidsliv til familie og tok opp vold i nære relasjoner. Hun fortalte at dette var straffbart i Norge, og at kvinner (og barn) kunne få beskyttelse på krisesenter og dermed ble fjernet fra voldelige ektefeller. Elevene ble satt i grupper for å diskutere dette og de fikk også en hjemmeoppgave om hvordan de kunne løse familiekonflikter uten å ty til vold. Deltaker fra Iran fortalte til læreren en måned etterpå at mannen hadde endret oppførsel.

### **5.1.4 Et krevende fag med mye oppdatering og tilpasning**

Mange lærere synes at faget er krevende fordi det stadig er forandringer og oppdateringer i pensum. De synes også det er vanskelig når de ikke har god nok informasjon å gi sine deltakere eller ikke har fått jevnlig kursing og oppdatering. Den russiske læreren uttrykker det slik; *"Mye forberedelse til faget. Mye informasjon og viktig å være oppdatert. Jeg er ikke spesialist, jurist. Det er utfordrende, mye å dekke. Må kunne litt om alt. Fagstoffet må oppdateres ofte"*.

Samfunnslærer på persisk har ofte mange deltakere i tillegg til sprik i nivå. Det gjør at mange henvendelser og spørsmål må bli besvart utenom timene og friminuttene. Hun forteller at *"det krever veldig mye, vi har 3 timer, men jeg bruker mer enn 6 timer tilsammen med forberedelser, de ringer og de har mange spørsmål i friminuttene"*.

Den kinesiske samfunnslæreren var den eneste læreren som nevnte direkte at det var viktig å være oppdatert om forandringene i hjemlandet. Hun sa at samfunnet der har forandret seg veldig mye siden hun forlot hjemlandet for 24 år siden. Hun nevnte at det var stadig mer informasjon på internett om Norge på kinesisk, men at en del faktaopplysninger kunne være feilaktige.

### **5.1.5 Hjelp med norsk grammatikk**

Veldig mange deltakere spør lærerne i samfunnskunnskap om hjelp til forklaring i norsk grammatikk på sitt morsmål. Mange spør om dette både i og utenfor timene i tillegg til pauser. Samfunnslærerne hjelper deltakere med å forklare norsk grammatikk på morsmålet. Den tyrkiske læreren sier at

*de har så mange spørsmål om formuleringer grammatisk. Gjelder alle. Skulle hatt mer tid til dette. Elevene synes det er veldig vanskelig med norsk. Hvorfor har vi ikke norsktimer med deg? Jeg har blitt spurt mange år på rad. Spesielt viktig med hjelp til norsk på tyrkisk i forhold til dem som ønsker videre utdanning. Et par timer med norsk, likheter og ulikheter.*

### **Drøfting**

Sosial støtte som modererende faktor vil påvirke prosessen ved akkulturasjon. Samfunnsundervisning kan oppleves som en slik støtte, spesielt når det foregår på morsmålet. Dersom en gruppe har for stort sprik i skolebakgrunn risikerer en at elevene får mindre relevant støtte, informasjon og forklaring i faget. Dette fordi undervisningen må tilpasses flere nivåer og at det tar verdifull tid av undervisningen. En risikerer også at undervisningen blir mer faktaorientert og at det blir mindre tid til forklaringer og diskusjoner om holdninger og verdisyn slik læreplanen tilsier. For stort sprik i skolebakgrunn kan også gjøre at samfunnslæreren opplever ekstra pågang av deltakere som tar kontakt utenom undervisning og på telefon privat, fordi det ikke blir nok tid til å oppklare spørsmål og uklarheter i undervisningstiden. Da blir sannsynligvis behovet for individuell støtte til hver enkelt større på individnivå. Samme utfordring kan lærere oppleve som har deltakere med svært ulik bakgrunn i samme gruppe, slik som den russiske læreren beskriver det. Da vil det kanskje være store kulturelle ulikheter på gruppenivå hvor deltakerne kommer fra, i tillegg til store forskjeller av modererende faktorer individuelt, med hensyn til religion, utdannelse, status, motivasjon og årsak til migrasjon.

Det er naturlig at deltakerne henvender seg til samfunnslærerne for hjelp med norskfaget, spesielt de som ikke har lært et språk før og har lite skolebakgrunn. Utfordringer i forbindelse med å lære et fremmed språk i ny kultur kan medføre mye stress og har stor betydning for den psykologiske og sosiokulturelle tilpasningen. Hjelpen med å forstå det norske språket vil også kunne oppleves som en sosial støtte for deltakerne og eventuelt bidra til å minske stresset i språkopplæringen for den enkelte.

En deltaker vil ofte ha problemer den første tiden av oppholdet med å uttrykke seg på norsk om private og personlige problemer, som for eksempel vold og ekteskapsproblemer. Da kan det oppleves ekstra viktig å få sosial støtte fra en lærer som behersker morsmålet, og som i tillegg kan tilpasse undervisning etter behov.

## **5.2 Deltakernes utfordringer i faget og i møte med det norske samfunn.**

Mange av utfordringene som deltakerne sliter med i pensum er også de samme de har i møte med det norske samfunnet. Disse utfordringene blir derfor presentert sammen her. Barn og familie er et tema som alle samfunnslærerne nevner som utfordrende for deltakerne, men fra ulike vinkler og i ulik grad. De fire første delene er derfor fra dette tema. Under tema utdanning var det spesielt utfordringer i forhold til barnas skolegang som var viktig for deltakerne. Andre tema som ble nevnt var problemer i forhold til arbeid, helse, og litt om demokrati og velferdssystemet. Det er spesielt verdisyn og holdninger som det er vanskelig for deltakere å forstå i tilknytning til de forskjellige temaene og ikke selve faktainformasjonen.

### **5.2.1 Kvinnerollen og likestilling er utfordrende**

Flere nevner likestilling, kvinnerollen og likeverd som nye og utfordrende verdier for deltakerne i møte med den norske kulturen. Dette fremkommer også i spørreskjema. Samfunnslærer på tigrinja sier at

*kvinnerollen blir forandret når de kommer til Norge. Mannen mister posisjon i Norge og barna tar og mer plass. Menn blir også irritert over at kvinner tilpasser seg fortene i Norge. Kvinnene får mer frihet og muligheter i Norge. De er flinke, får skole, gjør karriere etc. Mennene er alltid litt bak. Det skaper også litt konflikter og skilsmisser blant nyankomne.*

Samfunnslæreren på arabisk forteller også at likestilling og ansvarsfordeling mellom kvinner og menn i Norge er vanskelig å akseptere.” *En del av kvinnene er positive til reglene i det norske samfunnet, en del av mennene aksepterer det, mens en del menn er skeptiske eller*

*negative til den nye situasjonen*”. Hun nevner også at det er vanskelig å forstå og godta homofile ekteskap, spesielt at dette er juridisk akseptert. Dette reagerer også deltakere fra Eritrea på.

Den persiske samfunnslæreren forteller at det er en viss forskjell mellom afghanske og iranske menn når det gjelder aksept for likestilling og likeverd, og at dette henger sammen med skolebakgrunn. *”For eksempel damen fra Iran som fortalte at hun ble slått, de var fra Iran. Han aksepterte med en gang og skjønnte med en gang at han ikke hadde lov, han hadde skolebakgrunn, han hadde ikke lyst til å miste familien*”. Hun forteller at *”de sier til meg at når du sier likeverd og likestilling mellom mann og kvinne her i Norge, er det ikke likeverdig. Og jeg sier, hva mener dere med det? Og de sier at kvinner bestemmer mer her i Norge enn mennene.”* På spørsmål om hvorfor hun tror de har en slik oppfatning svarer hun *”fordi de ikke kan akseptere likeverd, likestilling er veldig vanskelig for dem [...] noen elever vil følge tradisjonelle skikker og lover fra Afghanistan og Iran*”.

Den juridiske forskjellen i loven i Norge og verdisynet mellom arrangert ekteskap og tvangsekteskap er vanskelig å forstå for noen deltakere. Dette gjelder spesielt for de samfunnsgruppene som har deltakere fra kulturer med denne tradisjonen, eksempelvis enkelte russisktalende kulturer og samfunn hvor man snakker arabisk, albansk, og persisk. Læreren for samfunn på arabisk forteller at deltakerne hennes har en oppfatning om at det er stor frihet til å velge i Norge generelt, men at det på dette punktet er veldig vanskelig. Hun sier at *”de skjønner ikke helt nyansene, mellom arrangerte ekteskap og tvangsekteskap når det gjelder loven, i forhold til at noen klager på tvang*”.

Samfunnslærer på persisk sier at spesielt deltakere fra Afghanistan har problemer i forhold til skilsmisse, og dette er et kontroversielt tema fordi det innebærer ære. Deltakerne hennes sier at *”nordmenn har ikke ære*”. Hun forteller om en ung afghaner som syntes det var problematisk at unge jenter selv kan få velge ektefelle i Norge. Læreren forklarer i denne diskusjonen at det er ulovlig med tvangsekteskap i Norge og at kvinner som risikerer eller, har blir utsatt for dette, kan få juridisk hjelp for å komme ut av denne situasjonen. Deltakeren tenkte over denne problemstillingen til neste samfunnstime og svarte læreren at dersom han fikk en jente, ville han ta henne tilbake til Afghanistan i 13-14 års alderen for å la henne bo med familien der. *”Han reagerte veldig sterkt, og sa ”jeg nekter å aksepterer det”*(samfunnslærer, persisk).

### 5.2.2 *Ulike forventninger til ekteskapet*

Samfunnslæreren på thai opplyser om sterkt press for kvinnelige deltakere til å sende penger til familie i Thailand, spesielt dersom de har barn som bor sammen med familie i landet. Dette presset kan føre til problemer og eller skilsmisse med norsk ektefelle. Den kinesiske samfunnslæreren forteller om problemer med hensyn til forventninger til likestilling spesielt i norsk-kinesiske ekteskap. *"I Kina er det mannen som betaler til konen. Noen som er gift med norske menn må ut å tjene penger for å hjelpe familien. De som er gift med nordmenn har konflikt om sånne ting".*

#### *Drøfting*

Likestilling og kjønnsroller i Norge påvirker akkulturasjonsprosessen hos menn og kvinner forskjellig. På gruppenivå vil holdninger til samfunnet påvirke likestilling, ansvarsfordeling og kvinnerollen. Kvinnelige innvandrere vil kunne føle seg støttet og motivert av denne holdningen. De kan oppleve den sosiale støtten individuelt i form av barnehagetilbud, tilpasset arbeidstid, og oppfordring til utdanning. Sosial aksept og støtteordninger for skilsmisse og krisesenter vil også kunne inngå her. Dette vil kunne oppleves positivt for kvinnene. Spesielt merkbart kan dette føles om de i sin opprinnelig kultur ikke hadde denne støtten. Mennene vil kanskje ikke oppleve samme endring i sosial støtte på denne måten. Mange samfunn på gruppenivå hvor innvandrere kommer fra, har praktisert større ulikheter mellom kjønnene, og da som oftest til fordel for mannen. Mennene kan muligens oppleve at de "mister" litt av den sosiale støtten konen kan representere i nytt land, når hun får mer støtte både på gruppenivå og individnivå enn hva mennene opplever at de får, spesielt i startfasen. Dette kan igjen henge sammen med forskjellen mellom individualistiske og kollektive samfunn. Kjernefamilien og jeg-kulturen vil stå i motsetning til storfamilien og vi-kulturen. Mennene kan oppleve det som en trussel dersom kvinnene beveger seg bort fra storfamiliens verdier og orienterer seg mot den individuelle kulturen. Her vil selvfølgelig modererende individuelle faktorer spille inn, både for kvinner og menn. Dette gjelder forhold som alder, utdanning, forventinger, kulturell distanse og botid i Norge. Den enkeltes personlige forståelse og praktisering av religion, vil også ha betydning for synet på likestilling, kvinnens rolle i samfunnet og skilsmisse. I forhold til ekteskap og skilsmisse, vil ære og skam, og arrangerte ekteskap/tvangsekteskap prege deltakere som kommer fra samfunn med stor grad av kollektivistisk orientering, som for eksempel Afghanistan.

Eksempelet med den unge afghaneren viser også muligens en strategi for å lette det akkulturerende stresset i møte med informasjon som var svært vanskelig å godta for vedkommende. Å lage seg en fremtidig plan kan kanskje sees på som en problemfokustert mestringsstrategi samtidig som han fikk utløp for den emosjonelle frustrasjonen. Kanskje denne reaksjonen var naturlig i en tidlig fase av oppholdet i Norge og at holdningene ville kunne endre seg over tid. Ung alder vil være en modererende faktor som lettere kan føre til aksept for nye holdninger ved lengre botid. For flere av deltakerne vil for eksempel begreper som likeverd og likestilling kreve dialog og forhandling om hva som menes, kanskje både i kulturen hvor deltakerne kommer fra og deretter hva det betyr i det norske samfunnet. Selv om deltakerne får begrepene presentert på eget morsmål, kan meningsinnholdet være ganske forskjellig fra hvordan det norske samfunnet forstår og praktiserer dem. Det viser eksemplene om begrepene tvangsekteskap og arrangerte ekteskap. Ulike utgangspunkt, som for eksempel kulturell orientering, vil danne en kontekst som utgjør fortolkningsnettene til den enkelte som nevnt i teoridelen om kommunikasjon. Dette vil forme den enkeltes forståelse. Samfunnslærere vil ha som mål å opprette en felles forståelse for begrepene gjennom en dialogisk forhandlingsprosess, men det er ikke sikkert at felles forståelse betyr at deltakerne er enige med lærer. Dette sammenfaller med hermeneutikkens teori. Læreren i samfunn på tigrinja opplever det slik. *"Alle forstår undervisningen, men noen aksepterer ikke alt det som blir undervist"*. Dette er heller ikke nødvendig ifølge NOU:2011:14 og Melding til Stortinget 6 (2012-2013). Det skal være rom for uenighet så lenge innvandrere opererer innenfor de demokratiske spillereglene. Samfunnstimene vil derfor være et sted hvor slik uenighet kan uttrykkes. For noen deltakere vil religion være en faktor som utelukker enighet. Samfunnslærere vil i slike sammenhenger måtte være bevisst sine egne, og deltakernes fordommer. Mange av samfunnslærerne vil ha en hermeneutisk forståelse, fortolkning og praksis. De er i stadig dialog med nye deltakere og får hele tiden sin horisont utvidet ved å fortolke deltakernes forståelse av undervisningen. Denne erfaringen tar de med seg i møte med nye deltakere.

Kvinner fra Thailand kan slites mellom verdiene fra sin egen mer kollektivistisk orienterte kultur på gruppenivå, og et nytt samfunn og ektefelle som er mer individualistisk orientert. Å ta vare på storfamilien i hjemlandet økonomisk, kan være krevende for deltakere som har flyttet til "rike" land i vesten. De sliter med å oppfylle forventningene til familien i hjemlandet, samtidig som norsk ektefelle ikke alltid klarer å forstå storfamiliens betydning for

deltaker. Her kan deltaker oppleve et stort akkulturativt stress som vedkommende prøver å løse konkret ved hjelp av betalt arbeid. Dette er en typisk problemfokusert strategi.

### **5.2.3 Utfordringer med barneoppdragelse og redselen for barnevernet**

Alle lærerne fortalte om deltakeres utfordringer og vanskeligheter i forhold til tematikk rundt barn. Det var bare den arabiske læreren som spesifikt hadde nevnt barn i spørreskjema, men alle som ble intervjuet, brukte mye tid på å fortelle om dette emnet. Det som går igjen er utfordringene til barneoppdragelse av egne barn i møtet med synet på norsk barneoppdragelse og forskjellig verdisyn. I tillegg er det mange oppfatninger om og redsel for barnevernet hos deltakerne. I intervju var disse emnene alltid sammenvevd og er derfor samlet under et punkt. I mange av kulturene hvor deltakerne kommer fra, er det å slå barn sett på som en naturlig del av barneoppdragelsen.

Samfunnslæreren på arabisk forteller om deltakernes problemer med å forstå verdisynet i den norske barneoppdragelsen.

*Vanskelig å forstå at barn kan velge, venne seg til å tenke først og så bestemme seg etter hvert. Mor og far er vant med at en gir ordre til barn, snakker fornuftig med barn. Kanskje dette representere hele samfunnet. Vi [arabisktalende kulturer] lever på denne måten politisk, vi deltar ikke på den måten som jeg ser her i Norge. Innbyggerne har en rolle. Det skjer fra barndommen. Du venner deg til å tenke din mening, velge, ta ansvar for konsekvenser, dere begynner tidlig med det, lære...venne barn til dette. Foreldre er redde for å ikke å klare det [norsk oppdragelse], at barna blir ulydige, at de taper til slutt [...] De diskutere vold mot barn. De bare kjenner den, eller kan denne måten å oppdra barn på. De sier det skjedde med meg og... ser på seg selv som normale og det skadet dem ikke at de selv ble slått da de var små. De spør hvordan de [barna] skal høre, være lydige. Mitt svar er at jeg opplevde det samme [...] De kommer med spørsmål etter at de har hørt fra sine venner, slektninger om fortellinger om barnevernet. De spør om det er riktig. Noen ganger angriper de meg [verbalt] at det og det har skjedd. Elevene forteller at de tar barn uten grunn. De har sine fortellinger. De tenker veldig negativt om barnevernet (samfunnslærer, arabisk).*

Hun forteller at hun bruker eksempler fra egen erfaring med oppdragelse av barn i Norge, spesielt hvis deltakerne spør. Hun forteller for eksempel at hennes datter fikk lov til å gå på kino eller overnatte hos venner. Selvtendighet er en viktig verdiforskjell som den arabiske læreren nevner i tilknytning til barneoppdragelse.

*Norske foreldre forbereder barna til fremtiden, til noe, ikke bare å la dem gjøre hva de vil for det er fritt [...] De forbereder dem til å bli mer selvtendige noe vi mangler i vår oppdragelse. Vi er mer knyttet til familien, foreldrene, voksne hos oss bestemmer mer,*



*i den arabiske verden. På viktige områder som for eksempel utdanning, de kan velge for deg. Eller oppfordre deg sterkt, i noen samfunn må du bare gjøre det (samfunnslærer, arabisk).*

Samfunnslæreren for tigrinja tar også opp forståelse av planlegging og selvstendighet som gjelder barn.

*I Eritrea er det ikke så mye planlegging. At man lærer å lage planer på skolen, i privatlivet. De skjønner ikke hvorfor barna snakker om ukeplaner, utdanningsplaner, arbeidsplaner. Det er en sentral verdi i Norge å være selvstendig. De må lære barna og dem selv å være selvstendige. De forventer at andre skal gjøre for dem.*

Han synes pensum har mye fakta og praktisk informasjon, men at det kunne vært flere eksempler på ulikheter i verdisyn. Han sier at det er ”Viktig å få dem til å tenke, forstå verdiene. I det første møtet mellom kulturene [om oppdragelse] er det konfrontasjon mellom sine egne og norske verdier. Viktig å utvikle forståelsen og sensitivitet”. Han forteller at barneoppdragelse alltid er et

*provoserende emne [...] Både menn og kvinner blir mer irritert over den plassen barna tar i Norge [...] De spør meg om barneoppdragelse. Av og til provoserer jeg dem. Vår kultur er sånn og hva med barn? Ikke så mye plass for barn i vår kultur. Ikke så veldig barnevennlig samfunn. I forhold til plass, de skal spille fotball, det er ikke helt organisert. Man slår barna der og der... De eldre er viktige hos oss, ikke barna, her er det motsatt. Der snakker vi ulikt [gestikulerer med armene og viser avstanden mellom plassen til barn og gamle i eritreisk og norsk kultur, med forskjellige lengder].*

Han forteller videre at, ”de vil gjerne lære mer om norsk oppdragelse før de [barnevernet] kommer og tar barna. De er litt redde og bekymret for hvordan de skal oppdra sine barn”.

Flere samfunnslærere nevner at det er uklart for deltakerne hva som ligger i norsk barneoppdragelse. Begrepene som grensesetting, selvstendighet og frihet under ansvar tolkes forskjellig. Den albanske samfunnslæreren forteller at ”vi snakker mye om barneoppdragelse fordi det er to forskjellige kulturer. De kommer fra Kosovo og skal oppdra barna med samme kultur fra Kosovo [...] Det med å slå vil de ikke innrømme, de som er unge tenker at det er bedre å ikke slå barna. Hun forteller at det er stor forskjell på barneoppdragelse i Kosovo og Norge og ”mange barnevernssaker”. Mange deltakere reagerer på friheten som eldre jenter har i Norge og hun referer til en ung mannlig deltaker som syntes det var utrolig at norske jenter kan bestemme at de kan flytte ut når de er 18 hvis de vil. ”Hvis det er sånn her i Norge skal jeg aldri få barn. I min familie, sa han, er det alltid faren som bestemmer for meg til jeg blir 18 eller 20, men her, hvorfor må barna bestemme så mye”. Samfunnslærer i albansk

forteller om hvordan hun pleier å forklare behovet for forskjellig barneoppdragelse i Kosovo og Norge. Fordi kulturen er forskjellig trenger foreldrene å bruke litt annerledes barneoppdragelse. Deltakerne er enige i dette prinsippet samtidig som de ønsker å beholde mest mulig av sin egen kultur.

Lærer i samfunn på persisk forteller at mange deltakerne tror at myndighetene i Norge har ansvaret for barna deres. Læreren begrunner dette med at de har hørt om barnevernet som kan ta barna fra dem og at de ikke skjønner grenseoppgangen for når barnevernet kan komme inn for å overta ansvaret. I oppfølgingsspørsmål om hvorfor hun tror de har denne oppfatningen forteller hun, *”Jeg vet ikke, når jeg spør sier de at vi tør ikke slå våres barn, de sier hvis de gjør det, og hvis de oppdager, barnevernet kommer og tar ansvaret”*. Hun forteller at de diskuterer mye om forskjellige metoder i barneoppdragelse og at hun bruker eksempler på metoder hun har brukt på sine barn. Samtidig gjør hun deltakerne oppmerksomme på at ulike barn kan kreve ulike metoder. En deltaker fortalte i samfunnstimen om en sønn som brukte barnevernet som trussel mot foreldrene, for selv å bestemme når han hadde lyst til å se på tv og for å slippe å gjøre lekser. Barnevernet hadde da vært inne i bildet tidligere i denne familien. Foreldrene opplever at barna har stor frihet i Norge og de tør ikke alltid si nei. Foreldrene forstår ikke hvordan og når de skal sette grenser. *”Absolutt alle sier at ungene bestemmer veldig mye i Norge. De tar veldig mye plass. Det er veldig vanskelig”*.

Læreren i samfunn på chin sier det er *”vanskelig med grensesetting”*, og at det er veldig stor forskjell mellom barneoppdragelse i Burma og Norge. Han forteller at barnevernet har vært involvert i familiene hos noen deltakere.

*”Ungene tror at de kan gjøre hva de vil. Ikke grenser, de tror det er slik i Norge”*. Dette sier samfunnslærer i tagalog om filippinske foreldre i Norge. Hun informerer foreldrene om at det er viktig at de er orientert om hvor barna er, hva de holder på med og hvilke venner de omgås.

*”De sier mye om barneoppdragelse [...]Hører mest om at de [barna] er så frie i Norge, kaster klær på gulvet... Hvordan passer de på tingene sine?”*. Russisk samfunnslærer får mange kommentarer på bruk og kast mentaliteten til både norske foreldre og barn. Hun forteller også at barnevernet blir oppfattet som for strengt, at de blander seg inn for småting. *”Gruppen sier barnevernet er noe stygt og at de henter barna”*. Hun er den eneste som omtaler reaksjoner hos deltakere angående barnehager og forteller at *”de [barna i russisktalende hjemland] har kantine i barnehage, flere måltider, mer opplæring. De forbereder seg til skolen i hjemlandet.*

*I Norge, er de bare ute om det er torden og regn, og de er våte! Dette hører jeg ofte*". Hun nevner også at to veldig ulike verdisyn enten det er i skole eller barneoppdragelse er en utfordring og at det er *"vanskelig for barn å veksle mellom to veldig forskjellige barnekulturer"*.

Samfunnslærer på thai forteller at

*barn må lære selv i Norge. Mor gjør alt i Thailand. Mamma lager mat, steller sengene i Thailand, oppvarter ungene med kjærlighet., de [barna] må gjøre alt selv i Norge. Forskjellig oppdragelse i Thailand og Norge. Barna er mye i thaimiljø i Norge. Fordi det føles trygt. Stefar presser ofte thaibarna til å lære norsk fort.*

Hun forteller at det ofte blir problemer når thaikvinner i Norge blir gjenforent med eldre barn i ungdomsskolealder etter noen års fravær. Da har de gjerne ikke lenger samme relasjonen til sine barn, som har bodd med besteforeldre eller familie i Thailand. Å ta igjen autoriteten oppleves vanskelig når relasjonen har vært skadelidende av mangel på kontakt, og det er press og forventning hos ektefelle om at barnet må lære norsk fort. Samtidig som thaikvinner blir gjenforent med sine eldre barn fra Thailand i Norge, er de ofte veldig travle med å jobbe mye. Da hender det at barnevernet kommer inn i bildet fordi barna ikke får tilstrekkelig oppfølging og ikke klarer seg på skolen.

Den tyrkiske samfunnslæreren forklarer at hennes deltakere *"tror at barna ikke bryr seg, har ikke respekt for voksne"* om norske barn og norsk barneoppdragelse. Hun sier videre at *"de har enormt med spørsmål"*. Deltakerne vil gjerne vite konsekvenser av barneoppdragelsen. *"Det de har hørt om barnevernet er kun negativt. Spesielt damene spør om institusjonen som tar barna. Hvorfor mistolker barnevernet?"*. Læreren etterlyser informasjonsfilm om barnevernet eller *"fagperson fra barnevernet, at de kan svare... og at jeg oversetter og at vi har en dialog"*. Hun bruker mye av sin erfaring som morsmåslærer til å forklare faser og utfordringer for barn og ungdom i samfunnsfag. Mange av hennes deltakere er unge og hun tenker at det er godt at de er forberedt på eventuelle utfordringer i forhold til barn og oppdragelse. Hun sier ofte til dem at *"når du etablerer familie og dere får barn kan det hende at du får slike problemer. Det er greit å vite om det nå"*.

Den kinesiske samfunnslærer forteller at undervisning om seksualitet og samliv på skolen ikke var et tema kinesiske foreldre var komfortable å snakke med sine barn om. Hun forteller at de kinesiske deltakerne *"liker den frihet som vi har her i Norge, men de liker ikke den frihet som barn får her. Av og til mister de kontroll"*.

### *Drøfting*

Deltakere som foreldre, opplever ofte akkulturativt stress i møte med det norske samfunnet i forhold til holdninger, verdier og praksis for barneoppdragelse. Spesielt gjelder dette den første tiden etter ankomst til Norge. Deler av kunnskapen og erfaringen fra sin opprinnelige kultur om tema blir uaktuelle og mulig ulovlig. Innvandrere fra mer kollektivistisk orienterte kulturer kan være vant med at barn er oppdratt til respekt og lydighet, at eldre mennesker har mer status enn barn, at ungdomsårene innebærer strengt og tildekning, og at irettesettelse kan skje fysisk. I Norge møter de et veldig individualistisk samfunn som verdsetter andre verdier i barneoppdragelse og som generelt har et større fokus på barn enn eldre.

På noen områder i barneoppdragelsen har avstanden mellom Norge og andre land økt, kanskje særlig i de senere år. Dette gjelder spesielt i forhold til vold i nære relasjoner hvor vold mot barn, og fysisk irettesettelse av barn, har fått mer oppmerksomhet i media. Holdningene i samfunnet og lovverket markerer i enda større grad at dette ikke aksepteres eller tolereres. Toleransen for overskridelse på akkurat dette punktet er derfor veldig mye lavere nå i det norske samfunnet enn det var for en del år siden. På gruppenivå og individnivå vil innvandrere derfor kunne møte negative holdninger og reaksjoner på deres måte å oppdra barn på dersom dette aspektet er vanlig og fremtredende i deres kultur. Her er det også fare for at holdningene generaliseres til å ha liten tiltro til innvandreres oppdragelse generelt. Et annet emne som har endret seg mye i løpet av en generasjon, er holdningen til formidling av kunnskap om seksualitet på skolen. Eksempelene illustrerer også at verdisynet på barn og barneoppdragelse hele tiden er i endring. Endringene i barneoppdragelse henger sammen med endringene i samfunnet.

Noen foreldre prøver seg på en akkulturasjonsstrategi for assimilering ved å kopiere det de tror og antar er norsk oppdragelse ved å gi masse frihet til barna uten grensesetting. Dette skaper store problemer for både barna og foreldrene, både på kort og lang sikt.

Barneoppdragelse og plassen som innvilges barna i det norske samfunnet, kan sies å være del av uformelle sosiale koder som igjen er en del av den ubevisste kulturen. Den vi bare tar for gitt samtidig som den utgjør en viktig del av kulturen fordi den angår livene til de fleste hver dag. Selvstendighet, friheten til å velge og planlegging er eksempler på abstrakte og usynlige verdier i barneoppdragelse som det er vanskelig for mange innvandrere å skjønne i begynnelsen. Disse verdiene ligger til grunn for veldig mange valg, tolkninger og praksiser

som har med barn å gjøre, både i den private og offentlige sfære. Som den arabiske samfunnsfaglærer påpeker, kan kanskje dette verdisynet ha en sammenheng i en utvidet fortolkning av samfunnet som helhet, om menneskets rett og mulighet for en aktiv og deltakende rolle i samfunnet. Hvis verdisynet er veldig forskjellig mellom hjemmet og resten av samfunnet, kan denne spenningen oppleves konfliktfylt for barn. Hva som er viktig innhold i barnehagen, er kanskje også et eksempel på forskjellige verdisyn. Det kan forklare reaksjonene til de russisktalende deltakerne. I Norge har det kanskje vært lagt mer vekt på lek og fysisk aktivitet ute og mindre på skolefaglig forberedelse.

En av de individuelle modererende faktorene som påvirker akkulturasjonsprosessen, er tid. Når innvandrere kommer til Norge samtidig med barna, blir de med en gang konfrontert med utfordringer relatert til barneoppdragelse og verdisyn fordi barna skal i barnehage eller skole. Det gis ikke mulighet til omstilling over tid. Foreldre må kanskje lære ny adferd i samhandling med egne barn om de har brukt oppdragelse som ikke er forenlig med norsk kultur. Her er det snakk om kulturell avlæring og resosialisering. En annen modererende faktor på individuelt nivå som påvirker, er kunnskap. Dersom foreldre har liten utdanning og begrenset repertoar av strategier for å oppdra barn sammen med begrenset personlig kapasitet til endring, kan både konfliktnivå og stress øke. For noen kan det oppleves som et kultursjokk. Deltakere som ikke har barn og eller er ganske unge, vil ha en fordel i forhold til tilpasning på dette området. De vil få informasjon om aktuelle problemområder både i undervisning og i kontakt med sosiale relasjoner utenfor opplæring. De vil i større grad få tid til å akseptere ny informasjon, forstå verdigrunnlaget og tilvenne seg samfunnets forventninger.

Barnevernet oppleves som en trussel, både på gruppenivå og individnivå hos deltakere. I de aller fleste land innvandrerne kommer fra har de ikke en tilsvarende ordning og det er dermed et ukjent begrep og fenomen. Ofte er det storfamilien som vil håndtere private anliggender om innblanding eller hjelp er påkrevd overfor barn i hjemlandet. Det er også et typisk trekk for mer kollektivistisk orienterte kulturer. Innvandrere vil ofte mangle kunnskaper om hva barnevernet er, og kjenne seg utrygge fordi de ikke forstår hvor grensen for inngripen går. Mangel på kunnskap om at barnevernet kan være til hjelp, vil kunne forsterke inntrykket av at det er en institusjon som bare tar barna. Manglende språkkunnskaper og forskjellige oppfatninger av hva som er barnets beste vil kunne føre til misforståelser og verdikonflikter mellom barnevernet og innvandrere. Sistnevnte vil i større grad oppleve barnevernet negativt og maktformyndersk fordi de ikke kjenner spillereglene på samme måte som

majoritetsbefolkningen og kan også oppfattes annerledes av profesjonen. Innvandrere vil kunne føle seg maktesløse fordi de ikke forstår fagspråket, ikke har kunnskap om egne rettigheter eller strategier for å forbygge problemene. Profesjonen kan også ha fordommer bevisst eller ubevisst, som spiller inn i innvandreres disfavør i noen barnevernssaker. Manglende tillit til offentlige system vil igjen kunne medføre at innvandrere i mindre grad tar kontakt for hjelp til barn som kunne trengt behandling fysisk eller psykisk, eller at familien kunne fått hjelp før ting ble akutt. Mange innvandrerfamilier vil, spesielt i begynnelsen, være i en sårbar situasjon fordi de opplever tilpasningen i ny kultur som en utfordring. Økonomien kan være dårlig og dette kan igjen føre til samlivskriser med påfølgende brudd. Innvandrerfamilier vil med andre ord være dårligere rustet til å takle kriser, og de vil ha mindre å gå på enn familier i majoritetsbefolkningen. Dette øker muligheten for at innvandrere kommer i kontakt med barnevernet. For samfunnslærerne vil det være en utfordring både å forklare og forsvare handlinger hos barnevernet siden hver sak alltid er unik og kompleks.

Noen av de kollektive mestringsstrategiene vil ikke alltid i begynnelsen være tilgjengelige for deltakerne. Dette gjelder for eksempel familiestøtte, intrakulturell mestring eller sosial aktivitet. Her kan samfunnslærere være viktige personer for deltakere med utfordringer i forhold til barneoppdragelse og forståelse av barnets plass i det norske samfunnet. Lærerne vil da representere en relasjonell universalitet som rådgivere og veivisere i det som oppfattes som en uoversiktlig og veldig annerledes oppdragelseskultur. De kan også representere autoritet i form av alder. Alle samfunnslærerne i dette studiet er også morsmåls lærere. Det gjør at de har kunnskap om problemområder for barna til innvandrere og deres foreldre som ofte er, eller har vært deltakere i samfunnskunnskap. At læreren kjenner deltakernes kultur og forstår deres utgangspunkt kan nok føles betryggende. Spesielt når de kanskje har hatt samme erfaring som dem selv både i egen barndom og har møtt norsk kultur med egne barn. Det kan være til stor hjelp for foreldrene og kan oppleves som en problemfokuset mestring. Samtidig er samfunnstimene et sted hvor de kan få utløp for frustrasjon og følelser. Dette vil være en emosjonsfokuset mestring. Dette aspektet er nevnt av den tyrkiske læreren som sier, *”I samfunnsfagtimene kan de snakke om følelser og tanker[...] de kan uttrykke seg på sitt eget språk uten å være redd”*. Det er større mulighet for at deltakerne kan velge en akkulturasjonsstrategi for integrering for sine barn (og seg selv i utvidet fortolkning) når de har hatt mulighet til å diskutere hva som er positivt og greit å beholde fra sin egen kultur og

hva de bør inkludere og akseptere i den norske kulturen. Dette er også i samsvar med ønsket politikk og tidligere nevnte offentlige dokumenter.

Samfunnsfaglærerne hadde veldig mye å si om dette temaet, både fordi deltakerne selv var svært opptatt av dette, og at de også som morsmåslærere ser problematikken fra flere kanter. De er lærere til barn av innvandrere i grunnskolen, de møter innvandrerforeldrene som foresatte til barna i grunnskolen og de møter deltakere som foreldre i samfunn for voksne innvandrere. Noen ganger er lærerne i en dobbeltrolle hvor de både underviser foreldrene i samfunn og samtidig møter foreldrene som pårørende for barna i grunnskolen. Det er derfor mulig at noen av eksemplene de forteller om, også kan være fra rollen som morsmåslærer og ikke bare opplevd i rollen som samfunnslærer. De aller fleste snakker om erfaring fra mange års undervisning. Jeg mener at dette forholdet ikke gjør funnene mindre relevante, jeg vil påstå at akkurat på dette området blir funnene mer relevante fordi erfaringsgrunnlaget til lærerne er enda bedre.

Det kan innvendes at ingen av samfunnslærerne selv har vokst opp som barn i Norge, hatt norske foreldre eller hatt norsk skolegang på grunnskolenivå og at de derfor mangler hele bildet til å kunne gi en god forklaring på alle aspekter ved norsk barneoppdragelse. Dette oppveies langt på vei for de fleste ved lang botid i Norge, god kjennskap til norsk oppdragelse gjennom å ha hatt egne barn i norsk grunnskole og barnehage, og yrkeserfaringen som morsmåslærer og samfunnslærer. Selv om en ikke har deltakernes egne beretninger om temaet, får en et godt innblikk i utfordringene ved at lærerne har en akkumulert erfaring om temaet fra veldig mange deltakere gjennom mange år. At alle lærere hadde mye å fortelle om dette temaet, vitner om at barneoppdragelse og barnas plass i det norske samfunnet er en vedvarende og problematisk utfordring for nesten alle deltakere.

#### ***5.2.4 Skolen- forskjellige verdier og forventninger***

Det er vanskelig å forstå hvordan det norske skolesystemet fungerer for mange deltakere, og flere av utfordringene er knyttet til ulikheter i verdisyn. Skole var nevnt av nesten alle lærere i spørreskjema.

Det kreves mer involvering av foreldre i norsk skole. Samfunnslæreren i albansk forteller at mange deltakere sliter med å forstå hvorfor konferansetimer på skolen er viktig. De er ikke vant med egne møter om eget barn fra hjemlandet. I Kosovo er det vanlig med frivillige foreldremøter, men da kan lærer kritisere noen elever foran alle andre foreldre. Dersom

foreldrene ikke er til stede blir ikke barna nevnt. Å forstå forskjellen og innholdet mellom foreldremøter i plenum og konferansetimer om enkeltbarn vil derfor være viktig for deltakerne. Hun sier at deltakere vil ha informasjon om skolen på grunn av barna sine.

Samfunnslæreren i chin forteller at det for deltakerne generelt er *”vanskelig å hjelpe barna med lekser, problemer med å følge opp og forstå skolesystemet”*. Han forteller om en far som ikke klarer å hjelpe sin egen sønn i første klasse med leksene på grunn av manglende skolegang og problemer med språket.

Den kinesiske samfunnslæreren sier, *”dugnad for eksempel, foreldrene forstår ikke hvorfor de må være med. De føler belastning...i Kina foreldrene bare betaler... ingen dugnad...ikke vant med involvering”*. Hun forteller at det i Kina er større verdiforskjell mellom fag (som for eksempel matte og engelsk) og at disse teller mer i karakter enn andre fag. At elevene er mye på tur ute i naturen kan ofte bli oppfattet som bortkastet tid. Samtidig har hun merket at de som har høy utdanning har større forståelse for andre måter å undervise på som for eksempel metodene til Steinerskolen. Mange kinesiske foreldre sliter med å kunne hjelpe barna sine på grunn av manglende kunnskaper i norsk og at mange ikke har tid til å følge opp barna om de jobber mye på kveldene.

Lærer i samfunn på tyrkisk forteller at det er vanskelig for deltakere å forstå at det ikke er karakterer på barneskolen. Det tolker deltakere og foreldre som et tegn på at skolen ikke er spesielt viktig og at det er skolen som har det største ansvaret. Hun sier at *”her i Norge er det samarbeid med skolen og familien som lager litt problemer i begynnelsen”*. Ulikheten i disiplin i skolen er også noe som kommenteres av de tyrkisktalende om det norske skolesystemet

Samfunnslæreren på tigrinja snakker om den norske skolens rolle i oppdragelsen som oppleves som forskjellig for deltakere fra Eritrea. *”De tenker det er familiens ansvar å oppdra barna, ikke innblanding fra skolen. Men her i Norge er det lov at skolen også har noen spørsmålstegn”*. Foreldrene har samme forventninger til lærerrollen som i Eritrea. *”De forventer at læreren skal sjekke alt som har med skolearbeidet til barna. Annerledes lærerrolle i skolen generelt for barna [i forhold til Eritrea] Lærer er mer veileder i Norge”*.

Foreldrene forstår ikke alltid at læreren oppfordrer til selvstendighet i skolearbeidet.



Mange samfunnslærere forteller om erfaring med egne barn i emnet om skole. *Jeg gir veldig mange egne eksempler, for eksempel når egen datter begynte på norsk skole. Da ser jeg at de fornekter problemene. Da får de bildene i hodet*” (Samfunnslærer, russisk).

Samfunnslærerne i thai og chin forteller begge at deltakerne ikke er spesielt interessert i temaet om utdanning utover grunnskolen. Samfunnslæreren i thai forklarer at deltakerne har *”ingen vei å gå videre... selv om noen har utdanning. Når de gifter seg og flytter til Norge de tenker bare familie, barn og jobb. De tenker ikke utdannelse”*. Deltakere i samfunn på chin har ofte selv lite skolegang, men samfunnslæreren er opptatt av å formidle en viss forståelse av skolesystemet fordi han ser at det er viktig når deltakerne har barn i det norske skolesystemet.

### **5.2.5 Når religion skaper utfordringer for barn i skolen**

Samfunnslæreren i persisk og forteller at det for noen deltakere er problematisk med felles svømmeundervisning for jenter og gutter på skolen. *”De sier at jentene har ikke lov til å svømme”*. Det er også spørsmål og usikkerhet rundt KRLE faget på skolen blant deltakerne fra Afghanistan. Problemet med noen skoleaktiviteter for jenter blir også nevnt av den russiske samfunnslæreren. Hun forteller at det er *”helt umulig for muslimske jenter å dra på telttur”*. I hennes gruppe gjaldt dette for barna til deltakere med muslimsk kulturbakgrunn fra Tsjetsjenia.

I samfunn på arabisk er det spesielt undervisningen på skolen i faget KRLE som skaper diskusjoner. Deltakerne skjønner ikke forskjellen mellom å få informasjon om forskjellige religioner og religiøs indoktrinering. Deltakere er veldig redde og skeptiske til at barna i skoleregi kan være med i en kirke for eksempel i forbindelse med julefeiring. Læreren blir spurt om hun tillater at hennes barn kan være med i en kirke. Når hun svarer bekreftende på dette så spør de om hun ikke er veldig redd for barnet hennes skal skifte religion. Hun utdyper inntrykket av deltakere angående slike diskusjoner;

*De oppfatter alt som er annerledes med fiendtlighet.. Den feil oppfatningen bærer de med seg. Hvis du ikke har samme religion som meg... du er farlig, du truer mine prinsipper, moral, religion. Jeg oppfatter det på den måten. For eksempel min siste gruppe, ingen analfabeter, de fleste har høy utdanning. Når vi diskuterer kristendommen i utdanningssystem. De med høy utdanning reagerer forskjellig i forhold til før i måter å reagere på... holdninger. Det er trist.*

Læreren tror dette har sammenheng med den geopolitiske og religiøse situasjonen i Midtøsten generelt nå og situasjonene i Syria spesielt.

### *Drøfting*

Også i forbindelse med skolen kommer ulike syn på verdier frem, blant annet selvstendighet og kjønnsroller i forhold til religion som nevnt i tidligere drøftinger. Uttalelsene til samfunnslærerne i kinesisk og chin kan indikere at forståelsen av det norske skolesystemet har sammenheng med utdannelsesnivået til foreldrene. Mangel på skolebakgrunn eller veldig lite skolebakgrunn vil gi lite erfaringsgrunnlag til å forstå skolesystemet generelt. Høyere utdanning hos deltakere kan gi større forståelse for metoder og pedagogikk i norsk skole. Forskjell i verdisyn kommer frem når det gjelder synet på vekting av karakter i faget, foreldres involvering og samspillet mellom skole og foreldre generelt i den norske skolen.

Redselen hos foreldre for KRLE i skolen som et ideologisk instrument ble ikke nevnt av tyrkisk, albansk, og russisk samfunnslærere selv om også de har deltakere med muslimsk kulturbakgrunn. En av grunnene kan være at de arabisktalende deltakerne og afghanere har samfunn på et tidligere tidspunkt fordi de går i introprogram, enn for eksempel albansk og tyrkisktalende. De to siste har et flertall av deltakere på familieforening, mens de førstnevnte stort sett er flyktninger. Det kan spille en rolle at spørsmålene og dialogen aldri blir helt like i kvalitative intervjuer og at det er grunnen til at dette aspektet ikke kom frem hos de andre. De afghanske deltakerne har generelt liten skolebakgrunn. Høyere utdanning hos deltakere vil som regel medføre større forståelse og til dels aksept for nye og annerledes måter å gjøre ting på i ny kultur. Dette vil ha innvirkning på den psykologiske tilpasningen for akkulturasjon. I dette tilfellet gjør det ikke det. Det er derfor grunn til å anta at arabisk-lærer har rett i sin tolkning når hun påpeker at den politiske og religiøse situasjonen i hjemlandet har påvirkning for hvordan akkurat hennes deltakere tenker om dette temaet. Den ideologiske og politiske konflikten (med bl.a. IS) på gruppenivå fra samfunnet deltakerne kommer fra, kan derfor være en faktor som påvirker og medfører at dette tema oppleves truende og vanskelig. Læreren har undervist i lang tid og har derfor hatt anledning til å se et mønster i endringer angående reaksjoner på innholdet i faget. At samfunnslærer på persisk ikke reager på deltakeres reaksjon for samme tema, kan være at det i denne gruppen har vært et jevnt vedvarende problem, og at hun derfor ikke har opplevd en tydelig endring på samme måte som samfunnslærer for arabisk.

At deltakere ikke er interessert i utdanningssystemet utover grunnskolen kan ha sammenheng med deltakernes egen skolebakgrunn og alder på egne barn. For mange deltakere kan det synes uoppnåelig å studere over grunnskolenivå hvis de selv mangler grunnleggende skolegang. For andre kan temaet være uaktuelt før det er gått noen år og derfor ikke være like relevant som andre tema.

#### **5.2.6 Utfordringen med å finne arbeid og forstå arbeidskulturen**

Samfunnslærerne i tagalog, thai og albansk hadde nevnt arbeid eller arbeidsplassen i stikkordsform på spørreskjema, men nesten alle snakket litt om utfordringer relatert til arbeid i intervjuet. Mange samfunnslærere forteller at deltakere opplever at de må kjenne noen for å finne arbeid i Norge. Den tyrkiske samfunnslæreren sier at deltakere er *”vant med å finne jobb via familie og nettverk i hjemlandet. Vanskelig å finne jobb her uten dette. Mangel på språket hindrer jobbmuligheter. Å ha jobb er en sosialisering i Norge”*. Læreren trekker også frem sammenhengen mellom oppmøte på norskkurs og villigheten til å lære seg språket for å kunne få arbeid, i tillegg til utdannelsesnivået. *”Damer [tyrkiske] med lav skolebakgrunn har lite integrering i det norske samfunnet. De fleste sitter hjemme uten jobb, et begrenset liv. Utdannelsesnivå har stor betydning”*.

Også samfunnslæreren på thai sier hennes deltakere har *”problemer med å forstå språk og kulturen”*. Hun forklarer at det ofte er misforståelser og fornærmelser i jobbsammenheng fordi deltakere sliter med språket, men mange klarer å finne seg et arbeid. Problemet er at de noen ganger slutter for tidlig med språkopplæringen i norsk.

Samfunnslærer på persisk forteller at det er utfordringer i forhold til holdninger til arbeidslivet hos deltakerne *”de er opptatt av å vite hvilke rettigheter de har når de begynner å jobbe. At de for eksempel får uførepensjon. Når du blir syk, sykemeldt, uførepensjon, det er vanskelige tema. Dette er alltid en utfordring”*.

Holdninger som ansvar, selvstendighet og tillit kan være verdier som er nye for enkelte deltakere i forhold til arbeid. Lærer for samfunn på tigrinja sier at deltakere er *”vant med kontroll over utført arbeid. I Norge er du nødt til å være mer selvstendig, de gir deg oppgaver og du må gjøre ting selv. De tror på deg, systemet er bygd på tillit. Å være sjef i Norge er forskjellig fra å være sjef i Eritrea”*. Han opplever mangel på selvstendighet i møte med deltakerne da de ofte vil han skal gjøre papirarbeid for dem, eller ringe til potensielle

arbeidsgivere. Han sier om sistnevnte eksempel at det ville vært helt akseptert i Eritrea, men at i Norge oppfattes det negativt om arbeidssøker ikke selv tar kontakt med arbeidsgiver.

Samfunnslæreren på arabisk forteller også deltakere om

*tillit og ansvar i arbeidslivet. At ingen skal kontrollere alt. Dette er litt fjernt for dem i begynnelsen. De er ikke vant til dette. Dette henger sammen. Når de er hos meg er de helt nye, uten jobb, men i forhold til praksisplass, dette med fravær reflekterer dette. De tar fri, eller sier at barna er syke.*

For deltakere i samfunnsfag på tagalog er situasjonen annerledes enn for mange andre deltakere. Mange av disse har kommet til Norge sammen med ektefelle gjennom arbeidsinnvandring. Samfunnslæreren i tagalog forteller at de fleste av deltakerne har fått jobb og at det hjelper at de kan engelsk. Hun sier at ” *hvis mannen mister jobben må konen jobbe 80% for at de ikke skal bli sendt hjem før det er gått 3 år. Mange koner vasker nå, det er ikke lett å reise tilbake igjen*”. Siden mange av deltakerne er gift med filippinske menn har læreren også fått en del juridiske spørsmål knyttet til arbeidslivet, for eksempel om feriepenger og pensjon både for deltaker og ektefelle i Norge.

### *Drøfting*

Det er forskjell på hva som oppleves vanskelig angående arbeid, avhengig av om deltakere allerede er i arbeid eller aldri har arbeidet i Norge. Her spiller også tiden den enkelte har oppholdt seg i Norge og når vedkommende deltar i samfunnskunnskap. Flyktninger har gjerne ingen yrkeserfaring fra Norge når de har undervisning i samfunn. Forskjeller i verdisynet kan derfor være vanskelig å forstå før de har fått noe erfaring. Dette gjelder synet på tillit, ansvar og selvstendighet som mange deltakere ikke er vant med i forhold til arbeidsgiver, dersom de kommer fra en mer kollektivistisk orientert kultur. Selvstendighet var også en verdi som ble diskutert i barneoppdragelse og dette viser kanskje at det er en sammenheng mellom verdisynet i barneoppdragelse og arbeidsliv i den norske kulturen.

Lærere i tyrkisk nevner en egenverdi som arbeid har i Norge i form av å være en viktig sosial arena. Mange innvandrerkvinner kommer fra land hvor kvinner deltar lite i betalte yrker. Flere kvinner er hjemmeværende, eller jobber i tilknytning til hjemmet (for eksempel jordbruk) og har sin sosiale arena sammen med andre kvinner og familiemedlemmer i samme situasjon. Når det gjelder sosial tilpasning og yrkesdeltakelse kan nok disse kvinnene ha ønske om integrering, men modererende faktorer på individnivå som stor kulturell distanse, manglende formell utdanning, arbeidserfaring, og språkkunnskaper i norsk kan medføre at de

ender opp segregert i praksis. Risikoen for dette øker med alderen. I slike tilfeller er det ikke snakk om valgt strategi, men et resultat av flere faktorer både på individ og gruppenivå.

Ved akkulturasjon på gruppenivå vil holdninger og sosial støtte spille inn. Hvordan innvandrere blir møtt (eller ikke møtt) på arbeidsmarkedet og tilgang på arbeid vil ha betydning. Sosiale støtteordninger som introduksjonsprogrammet og arbeidsrettede kurs vil være støtte av modererende faktorer på individnivå. Men det vil alltid være i samspill med enkeltindividets personlige bakgrunn som alder, kjønn, helse, utdanning, motivasjon for migrasjon og personlighet. Den enkelte deltakers personlige motivasjon kan ha stor betydning for å finne arbeid. Deltakerne sier selv at de er avhengige av å kjenne noen for å få arbeid. Denne faktoren vil være viktigere når man har liten eller ingen formell kompetanse. De innvandrergruppene som har større sosiale nettverk, eller de som er gift med nordmenn, vil oftere ha en fordel her. Derfor vil det alltid være en kombinasjon av flere faktorer som påvirker graden av deltakelse.

#### ***5.2.7 Ulikt verdisyn i møte med legen***

Samfunnslærer i tigrinja og russisk kommenterte begge to ulike frustrasjoner når det gjelder deltakernes møte med helsevesen og fastlegen.

Samfunnslæreren på tigrinja forklarer hvordan deltakerne oppfatter denne forskjellen ”*elevene synes norske leger ikke er så veldig flinke i Norge, de må se mye i bøkene, spørre pasienten. I Eritrea er det ikke vanlig med dialog med legen. Nordmenn forventer ikke at legen vet alt. Hos oss vet legen alt.*”

Den russiske læreren uttrykker frustrasjonen til deltakerne slik; ”*I hjemlandet får du resepter når du går til legen. Her sier legen at de må forandre livsstil!*”.

#### ***Drøfting***

At det bare var to samfunnslærere som nevnte at forhold innen helse var en utfordring kan være at dette temaet ikke er like vanskelig eller aktuelt for deltakere som andre tema. Mange deltakere har kanskje ikke hatt noen erfaringer med helsevesenet i Norge. Kanskje er helsevesenet førstelinjeinstanser, som helsestasjoner og fastleger, bedre rustet nå enn tidligere ved at de har mer kunnskap og er mer observant på typiske problemer og misforståelser i møte med innvandrere. Det er verdt å merke seg at det er forskjellen i verdisynet i møtet med legen som oppleves som utfordrende i eksemplene ovenfor, og ikke praktiske vanskeligheter. I kulturer hvor legen kan representere en autoritet, er det ikke vanlig for pasienter å stille

kritiske spørsmål til legen, og pasienter er heller ikke vant med at legen spør hva de selv mener. Det norske samfunnet var mer preget av den type holdning tidligere. Nå har samfunnet og helsetjenesten beveget seg mer vekk fra den autoritære holdning overfor pasienter, men samtidig gått over til å holde pasienter mer ansvarlige for egen helse. Dette gjelder spesielt for livsstilsendringer relatert til kosthold, trening, alkohol og tobakkvaner. Dette kan oppleves frustrerende for innvandrere som kommer fra samfunn hvor dette ansvaret ikke ligger hos pasienten.

Et av temaene i pensum i samfunnskunnskap er helse. Da inngår både fysisk og psykisk helse. Ingen av samfunnslærerne nevnte noe om dette. Med erfaring fra eget arbeidsted har jeg ofte opplevd at det er ulike utfordringer relatert til psykisk helse for deltakere. Forskning viser som nevnt tidligere at innvandrere generelt og flyktninger spesielt, har større risiko for psykiske helseproblemer enn etniske norske. Det kan være at mange ikke har kunnskap og eller språk om dette fra egen kultur, og det kan også være at det er forbundet med tabu å snakke om. Muligens er tidspunktet for samfunn så tidlig i ankomstfase av den psykologiske u-kurven at de psykologiske problemene ikke er kommet til "overflaten". En kombinasjon av disse årsakene er kanskje sannsynlig.

### **5.2.8 Demokrati og velferd, forskjellig tolkning og forståelse**

Dette emnet kunne være vanskelig for noen deltakere å forstå, spesielt de med liten skolebakgrunn. Noen deltakere har misforstått hva velferdssystemet innebærer før de kommer til samfunnsfag.

*"Velferdssamfunnet og demokrati er vanskelig, fordi regjeringssystem her og partier, i Kina har vi bare et system som styrer landet. Vi bruker tid på dette. Det avhenger av hvilken utdanning de har, de som har lavere utdanning har vanskeligere for å forstå".* Dette forteller læreren i samfunn på kinesisk. Hun forteller videre at *"de trenger å vite mer om hvordan nordmenn tenker.* Spesielt viktig er det for deltakere som kanskje har dannet seg et feil inntrykk av hva det norske velferdssystemet er. Hun fortalte om en kvinnelig deltaker som hadde hørt om at det norske systemet støttet kvinner som hadde blitt utsatt for vold. Hun spurte lærer om hun kunne oppnå erstatning på kr 30 000,- fra mannen. Læreren svarte at *"jeg sa nei, det må gå til retten. Du må gå til sykehus for tester, om du ble utsatt for vold".* Lærers inntrykk av deltaker var at vedkommende hadde uærlige hensikter med denne forespørselen. Hun utdypet inntrykket fra denne hendelsen; *"Noen ber deg om hjelp for å få gode ting. De misbruker velferdssamfunnet, så jeg må være forsiktig".*

Samfunnslærer på persisk sier at hennes deltakere

*forstår veldig godt demokrati og velferdssystemet, men av og til misbruker de velferdssystemet. Når de spør forstår jeg veldig godt at de skal misbruke, for eksempel når jeg forklarer velferdssystemet når du er syk, du har lov å få sykepenger. De som er syke har ikke lov å reise. Og jeg sier det og. Men gangen etter sier de; kan for eksempel legen skrive at jeg er syk, og jeg reiser til et sted, og hvem vil vite det? Men de finner noen lure spørsmål og jeg må svare. Jeg vet ikke hvem som vet sier jeg. Jeg sier hva som er loven i Norge.*

Læreren forteller at deltakere sier at de alltid kan være borte fra jobb tre dager når de er syke. Hun sier til deltakere at en ikke skal ta tre dager i Norge om en bare er syk en dag, og at misbruk av ordningen ikke utvikler samfunnet på en god måte. Deltakerne aksepterer denne forklaringen.

Samfunnslærer på arabisk forteller at

*det politiske system, partier, For flere er dette helt fjernt. De har valg... Men de er uten innflytelse. Noen reagerer med vantrø på det norske systemet. At du kan kritisere ledere for et parti, de som har sentral rolle i samfunnet. Ikke vanlig å kunne kritisere i hjemlandet. Vanskelig å rette [systemet] hvis ingen er ansvarlig i samfunnet. Større forskjell mellom regler, lover og praksis i hjemlandet til en del deltakere. I Norge mindre forskjell mellom praksis og lover. For eksempel med rettferdighet, med likhet. [...]”Merker at de uansett nivå utdanning, kanskje de vokste opp i autoritært system, når du har dette, mangler, så har du ikke tillit. Som lærer med hensyn til regler, egenmelding, en del av dem de utnytter dette tror jeg. Det tar tid å venne seg til å stole på systemet. Hele systemet...oppdragelse som er annerledes, men gjelder ikke alle, en stor del av dem. Jeg skjønner når de prøver å lure meg. Som voksen og med tiden kan jeg bedømme. De er voksne, jeg kan ikke si at de ikke snakker sant. Det er en stor utfordring mellom to kulturer, to systemer. Mangel på tillit skader veldig. Så lenge du kan utnytte et system, når det ikke er konsekvenser, gjør de det. Kanskje de prøver det mer her eller prøver fordi de ikke er vant til tillit. Her finnes det tillit. Tillit, det norske systemet er bygget på tillit. Jeg bruker tid på dette. De trenger mer informasjon og tid til å venne seg til dette. Jeg prøver å bruke tid og forklare dette mye, jeg tenker på de små. De opplever det her i samfunnet i barnehage, skole, og fritidsaktiviteter sammen med sine venner”.*

### *Drøfting*

I eksemplene ovenfor har deltakere fått kunnskap om visse rettigheter og muligheter i det offentlige systemet. Utfordringene ligger i at deltakerne har misforstått hvordan rettighetene skal forstås og brukes. Begge lærerne var opptatt av at deltakere ikke skulle lære seg misbruk av systemet samtidig som de fikk kjennskap til sine rettigheter og plikter. Her ble lærerne utfordret på sitt verdisyn i møte med deltakernes verdisyn.

For noen deltakere er det veldig vanskelig å forstå et system som er basert på tillit fordi de kommer fra kulturer hvor dette ikke er praktisert i offentlig regi eller system. Hvis en er oppvokst uten tillit til systemer i det offentlige, kan det være vanskelig for voksne å ”logge seg på” verdien tillit, ved ankomst til et nytt land. Mange deltakere fra kollektivistisk orienterte kulturer vil ha verdisyn som respekt, lydighet og avhengighet som har sin motsetning i selvstendighet og ansvarlighet i en individualistisk orientert kultur. I forlengelse av dette kan det argumenteres for at mangel på valg, versus valg kan inngå i samme motsetningsforhold. Når et system som egenmelding baseres på tillit og forutsetningene er ansvarlighet og selvstendighet til å ta riktige valg hos den enkelte, vil dette være vanskelig å forstå for mange fra kollektivistisk orienterte kulturer. Hvis de har oppfattet at det er innenfor loven å ta tre dagers egenmelding ved sykdom, kan dette valget virke logisk fra deres synspunkt, spesielt i begynnelsen. Her vil individuelle modererende faktorer for akkulturasjon som tid i landet, erfaring og hvilken påvirkning de har fått fra sine sosiale relasjoner og informasjon fra det offentlige spille inn. Norge er et land med høy individualistisk orientering, og skyld og samvittighet er følelsesverdier som ligger ganske godt forankret i befolkningen i forhold til lovovertridelser generelt. Disse verdiene vil derfor være med å forme handlinger og fravær av handlinger, i samspill med ansvarlighet, selvstendighet og friheten til å velge. Verdiene utgjør basen for tillit som det offentlige (og private) systemet er bygget på. I kollektivistisk tankegang er motsatsen til skyld og samvittighet, ære og skam. Når noen innvandringsgrupper ikke er vant til selvstendighet og valg under ansvar i et tillitsforhold til offentlige systemer eller arbeidsgiver, er det ikke ulogisk at de heller ikke føler skyld eller skam. Dette kan kanskje forklare hvorfor noen deltakere ikke ser det som et problem å reise vekk under sykemelding hvis ingen kan oppdage det, og ingen sjekker det. Som tidligere nevnt er mange innvandrere vant med kontroll og at noen sjekker.

Alle disse verdiene henger sammen og påvirker hverandre. Når samfunnslærer for persisk sier at deltakerne har forstått velferdssystemet veldig godt, er det kanskje mer sannsynlig å anta at de har forstått det norske systemet på bakgrunn av eget kulturelt verdisyn. Flesteparten av hennes elever er fra Afghanistan som er mer kollektivistisk orientert enn Iran hvor hun selv kommer fra. Disse kulturelt betingede verdiene ligger som ”usynlige skjær” overalt i samfunnet fordi de i stor grad er innbakt i systemet og de er en del av den kulturelle praksis på alle områder i samfunnet. Det er lettere å forstå klare påbud eller forbud om konkrete ting (som for eksempel forbud mot fysisk vold). Abstrakte verdivurderinger, som krever en opplæring i selvstendighet og frihet til å velge under eget ansvar basert på tillit, kan være



vanskelig å forstå i møte med ny kultur. Det kan også til en viss grad være vanskelig å lære, når en ikke har dette verdisynet fra egen kultur. Ikke å ha tillit til det offentlige system, kan ha vært en grunnleggende forholdsregel for å leve best mulig uten å få problemer, eller redde seg ut av problemer i samfunnet deltakerne kom fra. Noen deltakere har kanskje også hatt mange negative opplevelser med myndigheter i land som de har reist gjennom under flukt. Krig, ideologiske og politiske konflikter i hjemlandet, vil være en medvirkende årsak til mangel på tillit til offentlige systemer, slik situasjonen er i hjemlandet for mange deltakere.

Selv om informasjon om regler og systemer blir formidlet om det norske systemet er det ikke sikkert at meningen bak er forstått. Det er heller ikke sikkert at et eller to eksempler er nok til å kunne overføre forståelse til andre saker som ligner. Utfordringen for samfunnslærere er å finne nøklene til forståelse hos deltakerne for verdien tillit i det norske samfunnet. Spesielt for deltakere med lite skolebakgrunn vil det være nødvendig med mange eksempler, mye kontekst (gjærne konkret erfaring) og tid for å forstå og kunne omsette verdiene i praksis slik det norske samfunnet forventer.

Samfunnslærerne opplever det som en utfordring når de har en sterk antagelse om at deltakere bevisst ønsker å utnytte velferdssystemet.

### **5.3 Utfordringer i forhold til lærerrollen utenom undervisning**

Mange av henvendelsene lærerne får skjer utenom selve undervisningen, og gjelder deltakernes personlige og eller praktiske problemer. Dette hadde alle markert ofte eller nesten alltid på i spørreskjema unntatt samfunnslærer i albansk som svarte sjelden. En god del henvendelser gjelder samlivsbrudd.

#### **5.3.1 Private og praktiske utfordringer hos deltakerne**

Alle lærere oppgir at de hjelper til med private utfordringer for elevene, men omfanget og type problemer varierer ganske mye mellom de forskjellige språkgrupper. De praktiske henvendelsene gjelder veldig mye muntlig oversettelse av brev fra offentlige etater som NAV, politi, barnehage, helseinnsatser, barnevernet og arbeidsplass. Samfunnslærer i arabisk sier at det er ” *mye oversettelse av brev, samtaler med kontor, lege etc. i pauser og de ringer privat [...] Bruker tid på skolen, jeg gjør det i pausene. Jeg gir dem telefonnummeret mitt og de kan ringe meg hvis de trenger det*”. Nesten alle lærerne bruker friminuttene og tid etter timene til praktisk hjelp og veiledning. Mange ganger innebærer dette at lærerne må ringe for å oppklare

problemer blant annet om sykepenger og sosiale ytelser hos NAV. Noen lærere følger også med deltakere til offentlige kontorer.

Lærerne bruker også tid på ulike skjema og søknader som er av privat karakter. Samfunnslæreren i tagalog sier at hun hjelper til med jobbsøknader for å *”lese hva de skriver og hjelpe med søknadsskjema”*. Hun sier at noen av deltakerne er veldig opptatt av praktiske og juridiske utfordringer som er jobbrelatert, eksempelvis når ektefelle har mistet arbeid og de begge risikerer å måtte forlate landet. *”Hvor skal de henvende seg? Hva skal de gjøre? Hvor skal de hen? [...] De spør meg om å være referanse for jobb”*.

Deltakerne i samfunn på thai spør også mye om praktisk hjelp i forbindelse med jobb og jobbsøking. Samfunnslærer i thai sier at de trenger *”mye hjelp til å finne jobb, hjelp til CV er viktig [...] For meg er ikke samfunnsfag bare emnene... når det gjelder arbeidsliv, jeg hjelper dem med å skrive CV, lage god CV*. Det er mange juridiske spørsmål om rettigheter i forbindelse med opphold, arbeid og samliv spesielt for deltakere som er arbeidsinnvandret eller familiegjennforent.

Den kinesiske læreren har ofte deltakere i jobb, men at de kommer til henne for å

*sjekke utbetalinger av skatt, de tror sjefen kan lure dem [...] Mange elever er i jobbsituasjoner hvor de trenger praktisk hjelp [...] Sjefen sa til eleven at de ikke måtte legge pengene i banken, bare hjemme i mange år. Sjefen prøvde å kontrollere livet til ansatt. Sjefen og deltaker var i familie”*.

Hun har også andre praktiske forespørsler. *”Noen spurte om hvordan man tar førerkort [...] Nå har jeg en del oppgaver på kinesisk til de som ønsker førerkort*. En gang hun hadde tre gravide deltakere i klassen organiserte hun praktisk hjelp til hver enkelt i forbindelse med tiden etter fødselen. Hun forklarte at det er vanlig med mye mer praktisk hjelp og støtte til nybakt mor i Kina og at mangelen på dette oppleves vanskelig for kinesiske mødre i Norge.

Noen ganger blir samfunnslærerne bedt om hjelp til tolking av andre lærere på læringssenteret i tillegg til forespørsler direkte fra deltakere. Chin-lærer forklarer at han er *”også tolk for norsklærere i pausene, vi har samarbeid for å hjelpe elevene med forskjellig problemer, faglig og praktisk.”*

Nesten alle lærerne får henvendelse på telefon privat fra deltakere. Lærere tar seg tid til å svare på henvendelser selv om de har forskjellige måter å håndtere det på. Samfunnslærer på persisk sier hun får mange telefoner fra deltakere etter at kurset er ferdig og at hun alltid

besvarer dem så sant hun har tid. Flere av lærerne sier at de fikk råd på kurs om ikke å oppgi privat telefonnummer til deltakere, men de aller fleste gjør det likevel. Samfunnslæreren på tyrkiske sier at ” *jeg gir mitt telefonnummer, selv om vi er rådet til ikke å gi det, men jeg setter grenser, jeg må ha litt empati samtidig, jeg forstår deres behov* ”.

Flere av samfunnslærerne opplevde det ikke å kunne hjelpe deltakerne med informasjon eller svar som utfordrende. Noen samfunnslærere opplever at det er blitt litt mindre behov for praktisk hjelp, spesielt for yngre deltakere. Samfunnslæreren på tyrkisk sier at ” *det er litt bedre nå, unge folk, utdannede folk, de finner veien selv [...], så de klarer en del på egenhånd de kan et annet språk, for eksempel engelsk, for å kommunisere med* ”.

### **5.3.2 Samlivsbrudd og skilsmisse**

Deltakerne henvender seg ofte til samfunnslærerne i forbindelse med samlivsbrudd og skilsmisse. Da hender det ofte at deltakerne ringer privat. Russisk-lærer sier at ” *hvis det haster det er ok, spesielt hvis det gjelder samlivsbrudd* ”. Thai-lærer sier hun også besvarer slike henvendelser online på nettet i tillegg til direkte møter med elevene. ” *Jeg sa jo at de har krisesenter [...] Jeg bare henviser, jeg er ikke kontaktperson* ”. De fleste lærerne gav råd om steder deltakerne kunne henvende seg for videre hjelp, en annen lærer oppgav navn på advokat som hadde hjulpet andre deltakere tidligere.

Noen av samfunnslærerne opplever henvendelser angående samlivsbrudd og samlivsproblemer som utfordrende. Samfunnslæreren på tyrkisk forteller at ” *jeg har min rolle som lærer og jeg må kanskje ikke blande meg oppi skilsmisse eller helse. Men jeg kan tipse litt, gi råd for eksempel, hvordan de kan få råd, veiledning* ”. Hun synes det kan være litt vanskelig og forteller at ” *de vil ha hjelp og da ser de deg som en som kan hjelpe, så da spør de uansett om det kan være private saker, de vil ta det opp med deg og spør om jeg kan veilede dem, men jeg synes personlig at det ikke er så lett eller ikke riktig heller.* ” Noen lærere vil helst ikke bli involvert i deltakeres samlivsproblemer eller skilsmisser og prøver å unngå dette. Spesielt vanskelig er det hvis samfunnslærer underviser ektefellene samtidig. Lærer for samfunn på tigrinja forteller at

*når de har problem hjemme, problem med sin mann, de har lyst til å involvere deg. Jeg sier at nei , jeg kan ikke gjøre det. Fordi jeg er i relasjon som lærer, jeg får ikke lov, jeg kan ikke støtte deg mot din mann, eller han mot kona og sånn. Det er jo alltid konflikt med skilsmisse, sensibelt, ... og jeg involverer meg ikke i det.*

### *Drøfting*

I hvilken grad den sosiale støtten er tilgjengelig for den enkelte, er også en modererende faktor etter akkulturasjon som påvirker tilpasning psykologisk og sosiokulturelt. Når samfunnslærerne har stor pågang av deltakere med behov for hjelp med private ting kan det bli strevsomt å få hjulpet alle i pausene og mindre tid for den enkelte. Da blir det flere henvendelser privat til lærerne, spesielt for de med mange deltakere. De lærerne som har mange deltakere som ikke er i introprogram, får klart mer praktiske spørsmål angående arbeid og CV, både fra de som allerede er i arbeid og de som søker. Disse deltakere får ikke samme hjelp til å komme i arbeidspraksis, kurs om arbeidslivet, eller kurs til å skrive CV som introdeltakere. Hvis det er i begynnelsen av språkopplæringen har de liten mulighet til å få hjelp av NAV da norskkunnskapene mangler. Introdeltakere vil kunne oppleve sosial støtte både fra samfunnslærer og veiledere i introduksjonsprogram og flyktningetjenesten. Likevel ønsker mange deltakere hjelp med oversettelse og forklaring på sitt eget språk fra samfunnslærer. Deltakere som er gift med nordmenn har oftere problemer med det juridiske, spesielt i tilknytning til samlivsbrudd og skilsmisse. Dette er ofte tilfellet for deltakere i samfunn på thai som nesten utelukkende består av den type familieforening.

Det som kunne oppleves vanskelig for noen samfunnslærere var håndtering av spørsmål i forhold til ekteskapsproblemer og skilsmisse. Det er forståelig at deltakere henvender seg til læreren i samfunn når de opplever problemer i ekteskapet. Da er nok behovet ekstra stort for å kunne snakke om problemet, og forklare seg til noen som forstår språket og kulturen de selv kommer fra. Noen har kanskje veldig få å støtte seg til i en periode som kan oppleves som en tung psykisk påkjenning. Samfunnslærere ønsker å hjelpe rent praktisk med henvisninger til eventuelle andre instanser ved samlivsbrudd, samtidig som det kan være en vanskelig balansegang mellom å gi nok støtte og ikke gå utenfor sin rolle som lærer. Spesielt vanskelig kan dette være når ektefeller er deltakere i undervisningen samtidig.

Alder, utdanning og tid i landet er viktige modererende faktorer for akkulturasjon og innvirker på behovet for sosial støtte. Yngre deltakere kan være flinkere både i engelsk og med data. Dette er ferdigheter som gjør at de trenger mindre praktisk hjelp av samfunnslærerne. Det vil også være en forskjell i tidspunktet for når elevene deltar i samfunnskunnskap og det gjør at behovet for ulike typer praktisk hjelp kan variere.

De deltakerne som kanskje er mest sårbare og trenger mest praktisk hjelp fra samfunnslærer, er de som verken er introdeltaker eller ikke får støtte fra familie eller ektefelle som kjenner

det norske samfunnet godt. Da er det også større fare for utnytting slik som det kinesiske eksempelet viser. Deltakere i samfunnsklasser med relativt få innvandrere i Norge, for eksempel kinesisk, kan nok oppleve større sosial isolasjon enn større innvandringsgrupper og har dermed færre valgmuligheter for kollektivistiske mestringsmetoder. Da er det mer naturlig å støtte seg til strategien som relasjonell universalitet utgjør, enn hvis de hadde et større sosialt kollektivt nettverk.

Når den albanske læreren forteller at hun ikke får henvendelser av praktisk art, kan det muligens skyldes en viss grad av selvsensur hos deltakere for enkelte problemer. Hun opplyser at de fleste av hennes elever er ganske unge menn og kvinner som er kommet fra Kosovo til Norge via det hun antar er arrangerte ekteskap. De er svært tilbakeholdne med å fortelle hvordan de er blitt kjent. Hun sier at ”*de vil ikke si at familien har bestemt*”. Muligens vil også kollektive mestringsstrategier som familiestøtte og respekt for autoriteter innad i familien gjøre at de ikke etterspør hjelp fra læreren i like stor grad som deltakerne i andre samfunnsgrupper. Det kan også være en forklaring at hun har hatt færre elever og grupper og derfor ikke har like mye erfaringsgrunnlag som noen av de andre samfunnslærerne.

Ikke alle deltakere trenger hjelp fra samfunnslærerne til personlige spørsmål og gjøremål i løpet av perioden de har samfunnsfag. De vil likevel observere at mange andre deltakere får hjelp. Det er grunn til å tro at vissheten om at de har et sted å henvende seg om det skulle bli problemer, kan representere en viktig trygghet for deltakere og bidra til å redusere stress i tilpasningen. Berrys modell hadde tilgang og bruk som premiss for sosial støtte som modererende faktor, men kanskje kan vissheten om tilgangen i seg selv innebære en viss form for kognitiv kontroll og stressmestring. Flere lærere i samfunnsfag får henvendelser fra deltakere etter at kurset er ferdig, enten direkte eller via telefon. Dette viser at samfunnslærerne kan oppleves som mer enn bare kunnskapsformidlere i et fag og at de kan representere både intrakulturell mestring og relasjonell universalitet alt etter hvordan deltakerne identifiserer seg med dem.

#### **5.4 Samfunnsfagslærernes opplevelse av lærerrollen i relasjon til deltakere.**

De aller fleste samfunnslærerne opplevde å få mye tillit og bli vist respekt av deltakerne. Flere fortalte også om fordelene med å være både samfunnslærer og morsmåslærer og fordelene dette hadde for å forstå begge gruppene. Veldig mange fortalte at det som var vanskelig i faget for deltakerne var forståelsen av verdier og mentaliteten i det norske samfunnet. Nesten alle

fortalte at tid i Norge var en nøkkelfaktor for forståelse. Noen av lærerne bruker ordene som ”brobygger” og ”forhandler” om sin rolle. Samfunnslæreren på tigrinja sier at ”min rolle er å være veiviser [...] profesjonell lærer [...] Viktig å si litt om bakgrunn og formidling av verdier. Det er veldig viktig å ikke bare beskrive situasjonen som den er, men beskrive de norske verdiene”. En samfunnslærer uttrykker seg slik om sin rolle; ”Jeg prøver å hjelpe, hvis folk trenger hjelp så hjelper jeg” (samfunnslærer, tagalog).

Flere lærere nevner at de prøver å gjøre deltakerne trygge og mindre redde for det nye og ukjente. Dette forteller samfunnslærer i tyrkisk; ”De er redde for miste sin kultur, religion i møte med det norske”. Hun sier at hennes rolle er å ”finne fellestrekk for at de ikke skal være bekymret”. Den russiske samfunnslæreren uttrykker det slik; ”Jeg prøver å gjøre det slik at de ikke er redd i klassen [...] Vil gjerne at de skal ha tillit, faglig og menneskelig”.

#### **5.4.1 Utfordringer i relasjon til deltakere.**

Å ha en kvinnelig lærer kan være en utfordring for noen deltakere. ”Noen menn kan være mindre åpne. Du merker at det setter grenser å ha en kvinnelig lærer [...] Ikke lett å være nøytral når du har egne synspunkter, når du ser at vedkommende kanskje tenker feil og det kan være konsekvenser fremover” (samfunnslærer, tyrkisk). Lærer i arabisk samfunnsfag har merket en endring i tillit hos sine deltakere. Hun forteller dette:

*Jeg opplever det veldig positivt når elevene har tillit. Men det er ikke så mange. De lytter mer til hverandre, slektninger. Kanskje jeg er blitt for norsk. Eller jeg representerer skolen, den offentlige siden. I de siste 2-3 årene har de, de trenger tror jeg, et kurs eller veiledning som går på det å være et menneske og respektere hverandre mer og forstå hverandre mer. Det som skjer nå politisk og religiøst i dette området [Midtøsten, Syria] påvirker dem veldig. Noe som jeg ikke opplevde da jeg vokste opp. Dette med på å se på det som er annerledes, selv om du er fra mitt hjemland. Det var ikke sånn fiendtlighet da jeg vokste opp. Jeg oppfatter det som fiendtlighet mellom dem som kommer og samfunnet her. De oppfatter alt som er annerledes med fiendtlighet. [...] De med høy utdanning reagerer forskjellig i forhold til før i måter å reagere på, holdninger. Det er trist.[...] Elevene trenger tid.*

#### **Drøfting**

Samfunnslærer i arabisk er den eneste som opplever at tilliten er endret hos deltakerne i forhold til innstilligen til samfunnet her og til dels i forhold til lærerrollen. Denne læreren har hatt elever siden samfunnsundervisningen startet og har derfor en lang erfaring og et godt sammenligningsgrunnlag med arabisktalende fra veldig mange forskjellige land. Det som

kanskje gjør at hun reagerer så sterkt på observert endring er at manglende tillit og større fiendtlighet også gjelder høyt utdannede deltakere. Hun var kanskje vant med at høyere utdannede hadde større toleranse, mindre fiendtlighet og tillit til systemer før, både fra eget hjemsted (Palestina) og for arabisktalende innvandrere til Norge. Hennes eget sammenligningsgrunnlag for endring av holdning i Midtøsten kan indikere at mistillit og fiendtlighet har økt. Det er mulig at endringen hun har observert er et utviklingstrekk som gjelder generelt for alle, også for gruppen med høyere utdanning fra denne regionen, og at mange års uroligheter, radikaliserings, ekstremisme, krig, og ideologiske politiske konflikter har påvirket til dette. Læreren mener selv det gjelder for deltakere fra Syria og Midtøsten generelt. Ifølge Berrys modell vil utdanning være en modererende faktor som gjør tilpasning lettere, men hvis ekstreme politiske betingelser som nevnt ovenfor, er en realitet på gruppenivå, kan kanskje dette minske den positive faktoren som høyere utdanning gjør i en akkulturasjonsprosess i nytt land. Hun sier selv at hun har vært lenge i Norge (25 år) og dette kan også ha påvirket for hvordan hun oppfatter endringene. Kontrastene til tidligere deltakere kan ha blitt enda tydeligere etter som utviklingen i deltakernes hjemland nå har blitt radikalt forverret. Nå er det mange flere arabisktalende innvandrere i landet og deltakerne har i større grad tilgang på kollektivistisk mestringsmetode som intrakulturell mestring (samme etniske bakgrunn) og familiestøtte, som hun også selv nevner. Muligens skyldes endringen en kombinasjon av disse. Hun fortalte uoppfordret om denne endringen i intervjuet.

En utfordring som flere samfunnslærere har, er dilemmaet med å se hva som kan skape, eller skaper problemer for deltakere uten å kunne si eller gjøre noe med det konkret. Dette kan for eksempel være verdisynet på kvinnerollen eller det de antar er enkelte deltakeres ønske om utnytting av velferdsgoder. I slike tilfeller kan det være vanskelig å være nøytral. Samtidig har lang erfaring gjort mange samfunnslærere bedre i stand til å se hvilke pedagogiske metoder og innfallsvinkler som passer for akkurat deres samfunnsgruppe. Noen bruker provokasjon, mens for andre er det balanse og nøytralitet som fungerer. Samfunnsgruppene er ikke like fordi deltakere kommer med forskjellig ”bagasje” og har ulike årsaker for opphold i Norge. Derfor vil samfunnslærerne være nødt til å tilpasse seg deltakerne. Da er det en stor fordel for deltakere at de får undervisningen på et språk de forstår godt. Da kan samfunnslærerne imøtekomme redselen hos innvandrere for å miste sitt eget språk, identitet, kultur og religion samtidig som de kan belyse alt det deltakerne har til felles med innbyggerne i Norge.

At samfunnslærerne får tillit av deltakerne og bruker denne for å hjelpe vil være konkret praksis av hva de selv underviser fra pensum. Spesielt i startfasen vil denne erfaringen kunne være betydningsfull. For mange deltakere vil det også være inspirerende at samfunnslærerne har vært nye i landet og at de har klart å tilpasse seg kulturen til tross for mange utfordringer. Samfunnslærerne kan dermed være en rollemodell som viser at tilpasning og integrering er mulig.

## **6 Konklusjon**



Samfunnskunnskap for voksne innvandrere har nå vært et eget fag i 10 år siden det ble en forskrift til introduksjonsloven i 2005. Denne oppgaven som hovedsakelig er basert på kvalitative intervjuer, har belyst utfordringene til samfunnslærerne som underviser på et språk deltakerne kan godt. Forskningsspørsmålet innledningsvis var: **Hvilke utfordringer møter lærere i undervisning av samfunnskunnskap til voksne innvandrere og hvordan møter de dem?**

### 6.1 Svar på forskningsspørsmålet

Utfordringene til samfunnslærerne er både pedagogiske, praktiske og relasjonelle, og de henger sammen med utfordringene som deltakerne har. Hvordan samfunnslærerne møter deltakerne vil derfor være tilpasset deltakernes utfordringer. Jeg vil derfor oppsummere funn fra undersøkelsen for å svare på problemstillingen.

#### *Pedagogiske utfordringer*

Det er pedagogiske utfordringer i undervisningen i enkelte grupper på grunn av sprik i skolebakgrunn, ulik kultur og migrasjonsbakgrunn. Å tilpasse undervisningen for deltakere uten eller med lite skolebakgrunn, sammen med de som har høyere utdanning, er svært vanskelig og utfordrende både for lærere og elever. Liten skolegang generelt hos deltakere er utfordrende fordi det er vanskelig å formidle fagets essens når begrepsforståelsen også mangler på morsmålet. Samfunnslærerne bruker da mer tid på å forenkle fagstoffet og ved å gi ulike eksempler som er gjenkjennelige for deltakere.

Ulik kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn hos deltakere i samme gruppe kan noen ganger oppleves vanskelig for samfunnslærerne da deltakere kan være uenige seg imellom og eller være uenig i innholdet i faget som lærer formidler. I slike tilfeller vil samfunnslærerne være påpasselig med hvordan tema blir vinklet og undervist. De fleste samfunnslærerne prøver å finne en balansert fremstilling av faget og det norske samfunnet for at deltakerne ikke skal avvise ny informasjon eller gå i forsvar for egen kultur.

For deltakere er det i all hovedsak verdisynet i relasjon til det enkelte tema og møtet med det norske samfunnet som er vanskelig å forstå. Stor kulturell distanse og manglende skolebakgrunn hos deltakere forsterker dette. Eksempler på disse verdiene er tillit, ansvar, likeverd, likestilling selvstendighet og valgfrihet. Samfunnslærerne formidler at deltakerne har behov for å forstå hvordan nordmenn tenker og hvorfor. Verdiene som ligger bak organisering og praksis i samfunnet, er hovedsakelig de samme som formidles i temaene i

pensum. Det er spesielt mange utfordringer knyttet til tema familie og barn. Mange deltakere har store problemer med å forstå norsk barneoppdragelse og en del deltakere har problemer med å tilpasse oppdragelsen av egne barn i møte med verdiene tilknyttet norsk barneoppdragelse.

Det er mye frykt og usikkerhet om barnevernet i forhold til konkret funksjon og grenseoppgang for inngripen i familienes liv. Derfor bruker lærerne ofte seg selv og erfaring med egne barn (og fra arbeidet som morsmåls lærer) for å illustrere konkrete eksempler og få deltakerne til å forstå verdiene bak norsk barneoppdragelse. Det kan oppleves utfordrende for samfunnslærerne å forklare eller forsvare barnevernets funksjon i det norske samfunnet. Det har også vært mange oppslag i media de siste årene hvor barnevernet er nevnt enten i utenlandsk media eller i tilknytning til innvandrere i Norge. Det kan tyde på at funn angående barneoppdragelse og barnevern, i denne oppgaven, er relevant også for andre enn gruppen det refereres til i denne undersøkelsen.

Det er mange henvendelser fra deltakere om hjelp med norsk undervisningen, og spesielt for å forklare norsk grammatikk på morsmålet. Samfunnslærerne strekker seg langt for å hjelpe deltakerne med dette, både utenom og i undervisningstid.

Samfunnslærerne opplever faget som krevende fordi de skal holde tritt med endringer både i pensum og samfunnet generelt, samtidig som de skal tilpasse undervisningen til elevgruppen. Mangel på oppdatert relevant informasjon for gruppen kan oppleves frustrerende. Deltakerne har høye forventninger til samfunnslærernes kompetanse om alle områder av norsk samfunnsliv, og samfunnslærerne opplever det vanskelig ikke å kunne gi ønsket informasjon.

### *Praktiske utfordringer*

Samfunnslærerne får mange henvendelser utenom undervisningen som gjelder deltakernes praktiske og personlige problemer. De praktiske oppgavene er mye oversettelse og forklaring av dokumenter fra ulike offentlige instanser og jobbrelatert. Dette bruker lærerne mye tid på, både utenom undervisning og til dels i undervisning. De blir også kontaktet av deltakere privat på telefon, etter at undervisning med deltakere har opphørt. Dersom de private henvendelsene er tema i pensum, prøver samfunnslærerne å tilpasse undervisningen for å imøtekomme deltakernes behov. Det samme gjelder for de praktiske utfordringene deltakerne kan ha felles. Samfunnslærere med mange deltakere utenfor introduksjonsprogram har flere

deltakere som trenger hjelp i forbindelse med jobbsøking og juridiske spørsmål i tilknytning til arbeid.

Samfunnslærerne har også direkte kontakt med andre offentlige instanser og kolleger på arbeidssted hvor deltakerne føler de kommer til kort på grunn av språket. Denne kontakten skjer både på telefon og ved oppmøte. De aller fleste samfunnslærere strekker seg veldig langt for å hjelpe deltakere med praktiske og private problemer også utenfor arbeidstid.

### *Emosjonelle utfordringer*

Samfunnskunnskap er et fag med emosjonelle utfordringer både for deltakere og samfunnslærere. En del henvendelser fra deltakere gjelder personlige problemer som angår samlivsbrudd. Samfunnslærerne opplever at deltakerne ønsker å snakke om de praktiske og emosjonelle utfordringene dette innebærer, men prøver å orientere mot andre hjelpeinstanser i størst mulig grad. Det kan oppleves vanskelig å involvere seg for mye i deltakernes personlige samlivsproblemer spesielt i de tilfellene ektefellene deltar sammen i undervisningen. Mange deltakere opplever samlivsproblemer og samlivsbrudd i tilknytning til akkulturasjon.

Noen samfunnslærere opplyser at det kan være utfordrende når de antar at deltakere bevisst ønsker informasjon for å misbruke velferdsgoder eller rettigheter. Dette oppleves ubehagelig fordi de skal informere om rettigheter og samtidig unngå å konfrontere elevene ved mistanke om mulig misbruk. Det kan oppleves frustrerende for lærere å se at deltakere har et verdisyn som kan medføre fremtidige problemer uten at læreren klarer å endre på dette.

Flere samfunnslærere opplever at deltakere i begynnelsen er redde og usikre i møte med ny kultur. De ser at det er en viktig oppgave er å gi dem tillit og trygghet i møte med det ukjente. Når lærerne kan kommunisere på et språk deltaker er kjent med og kan finne felles verdier i kulturene, opplever de at deltakerne får en større ro og tillit. Dette gjør at tilpasningen oppleves mindre stressende for deltakere.

Opplevelsen av mangel på tillit kan oppleves vanskelig for noen samfunnslærere. Dette skjer noen ganger dersom enkelte mannlige deltakere er skeptisk til en kvinnelig lærer, eller at en gruppe kan se på læreren som en representant for det offentlige, og dermed være mer skeptisk.

## **6.2 Utfordringer for faget samfunnskunnskap**

Sett i lys av denne undersøkelsen vil det være uheldig om avlagt prøve i samfunnskunnskap på norsk blir en forutsetning for rettighet til statsborgerskap. Det vil kunne føre til en svekkelse av faget fordi det mest sannsynlig vil føre til mer bruk av undervisning på norsk og en utfasing av faget på morsmålet. Dette ville også kunne medføre at en får opplæringen i faget på et senere tidspunkt enn i dag, noe som vil være til ulempe for deltakere. Å bestå samfunnsprøven på norsk har lite for seg dersom meningen er at de bedre skal forstå det norske samfunnet og derved lettere integreres. Selv på morsmålet har samfunnsprøven begrenset verdi, for utfordringene hos deltakerne ligger ikke primært i faktakunnskapen, men forståelsen av verdiene og hvorfor vi har disse i det norske samfunnet. Deltakere med svært liten eller ingen skolebakgrunn vil ikke kunne få ønsket utbytte av samfunnsfag dersom det skal skje på norsk. Det er fordi mangel på språk og begreper blir for begrenset til at essensen i faget skal kunne formidles. Undervisningen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere består i mer enn bare formidling av faktakunnskap. Undervisningen skal også være en arena for diskusjon om verdisyn og gjensidig informasjonsbehov. Kanskje ville det være rimeligere og bedre anvendelse av tid og ressurser bare å kreve dokumentert 50 timers undervisning i samfunn i stedet for at deltakere må avlegge prøve på morsmålet, slik regelen er i dag.

## **6.3 Noen muligheter for faget samfunnskunnskap**

Opplæringen om det norske samfunnet skal skje både i norsk og i faget samfunnskunnskap. Det kan være nyttig at norsklærere og samfunnslærere møtes for å kunne gi hverandre innspill. Dette gjelder i forhold til deltakernes utfordringer generelt, og mer spesifikt i forhold til felles tema i pensum norskfaget og samfunnskunnskap. Det kan gi praktisk gjensidig hjelp dersom samfunnslærerne kan gi tips om hva norsklærerne kan avlaste med, og motsatt. Samtidig kan det være lærerikt for begge parter å dele hvordan en best mulig kan formidle verdiene som er vanskelig for deltakerne å forstå, som for eksempel synet på barneoppdragelse i Norge. Samfunnslærerne har deltakerne kun i 50 timer, mens norsklærerne ofte har mye mer tid sammen med dem og vil derfor kunne ha et lengre tidsperspektiv. Dersom felles kunnskap deles kan en kanskje også få innspill på hvordan vanskelige tema som for eksempel psykisk helse oppfattes og kan formidles innenfor de forskjellige språkgruppene.

I faget samfunnskunnskap vil det være hensiktsmessig å dele opp undervisningen innenfor grupper med stort sprik i skolenivå for at alle deltakere skal få best mulig utbytte i forhold til sitt faglige nivå.

Jevnlig organisert hjelp med norskopplæringen på morsmålet (for eksempel et par ganger i halvåret) vil kunne avlaste undervisningstid i faget samfunnskunnskap, og vil også hjelpe deltakere bedre med språkopplæringen.

Det vil være dyrt og upraktisk å organisere besøk fra barnevernet regelmessig i de forskjellige gruppene. Funn fra undersøkelsen tyder på at misforståelser og mangel på forståelse om barnevernet er felles og vedvarende for alle gruppene. Kanskje kunne det blitt vurdert å lage en informasjonsfilm på flere språk om barnevernet. Dersom deltakere får bedre informasjon om hva barnevernet er og hva de kan bidra med av hjelp, vil det kunne redusere det negative inntrykket de har i dag, og kanskje bidra til en mer konstruktiv dialog.

#### **6.4 Tilslutt**

Det norske samfunnet står nå ovenfor en helt ny epoke i forhold til antall flyktninger og asylsøkere som ankommer landet. Faget samfunnskunnskap er essensielt for å formidle de grunnleggende verdiene i det norske samfunnet. Det blir viktig at de som kommer, føler seg sett og forstått og at de har en arena der de kan spørre og diskutere uten å bli misforstått eller forhåndsdomt. Faget bør fortsette å være en plass der en kan fokuseres på alle verdiene vi har felles, og derved kunne akseptere å leve godt i sammen selv på tross av ulikheter. Her vil rollen til samfunnslærerne være av stor betydning. De har kunnskap som øker forståelsen om, og bidrar til deltakelse i det norske samfunnet.

## **Kilder**

Birkeland, P., Fodstad, M., & Lønvik, K. (2015). *Organisering av opplæringen i norsk og samfunnskunnskap* (s. 29). Oslo: Vox.

- Dahl, Ø. (1999). The problem of meaning in Intercultural Communication (s. 133–141).  
Presentert på *Conflicting values: An Intercultural Challenge*, Oslo: Norwegian School of Management BI. Departement of Communication , Culture and Language.
- Drønen, T. S., Fretheim, K., & Skjortnes, M. (2011). *Forståelsens gyldne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Gadamer, H.-G. (2010). Grunntrekk i en teori om den Hermeneutiske Erfaringen. I *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (s. 302–345). Oslo: Pax Forl.
- Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures: selected essays. I *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: [grunnlaget for feltarbeid og feltforskning]*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- IMDi. (2011). *Godt no(rs)k? om språk og integrering*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- IMDi. (2013). *Ifakta faktahefte om innvandring og integrering*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske Retningslinjer For Samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss og Teologi*. (2006. utg.).
- Otterstad, A. M. (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2007). *Kvalitative intervjuer* (4. utgave utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Tjelmeland, H., Brochmann, G., & Tjelmeland, H. (2003). *I globaliseringens tid 1940 - 2000*.

Oslo: Pax Forlag.

Tor Haldan Aase, & Fossaskåret, E. (2007). Tolkning av kategorier. I *Skapte virkeligheter*.

*Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. (2007. utg., s. 111–141). Oslo:

Universitetsforlaget.

Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Nasjonalt

Fagorgan For Kompetansepolitikk.

## Kilder på nett

Birkeland, P., Fodstad, M., & Lønvik, K. (2015). *Organisering av opplæringen i norsk og samfunnskunnskap* (p. 29). Oslo: Vox. Hentet 09.09.2015 .Lokalisert på <http://www.vox.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/organisering-av-opplaringen-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>

Høring - forslag til endringer i statsborgerskapsloven. Oslo. Barne,- likestillings og inkluderingsdepartementet. Hentet 12.09.2015 Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Horing--forslag-til-endringer-i-statsborgerskapsloven--krav-om-at-sokere-mellom-18-og-67-ar-skal-beherske-et-minimum-av-norsk-muntlig-og-besta-en-test-i-samfunnskunnskap/id2008944/>

Høringssvar- Vox. Nasjonalt Fagorgan for Kompetansepolitikk. Hentet 17.09.2015 Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/140ea88b18034626a921b66248d7dd82/voxnasjonaltfagorganforkompetansepolitikkmerkna.pdf>

Integrerings- og mangfolds direktoratet 2015 Norskopplæring . Hentet 09.09.15 Lokalisert på <http://www.imdi.no/no/Norskopplaering/Rett-og-plikt-til-norskopplaring/Hvem-har-rett-ogeller-plikt-til-opplaring/>

Meld. St. 6 (2012-2013). En helhetlig integreringspolitikk. Oslo. Barne,- likestillings og inkluderingsdepartementet. Hentet 12.09.2015 Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

Nasjonalt Fagorgan for kompetansepolitikk. Vox. "Organisering av opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. Hentet 09.09.15 på , <http://www.vox.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/organisering-av-oppleringen-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>

Ot.prp.nr. 50 (2003-2004) Om lov om endringer i introduksjonsloven mv. Oslo. Arbeids- og sosialdepartementet. Hentet 11.09.2015 Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-50-2003-2004-/id177569/>

Rundskriv Q-20/2015. (2015) Det kongelige Barne-Likestillings-og inkluderingsdepartement. Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. Hentet 09.09.2015.Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/c819df6b69294a49960376d70cdda222/rundskrivq202015pdf.pdf>

UDi.no Hentet 27.10.15. Lokalisert på <http://www.udi.no/asylmottak/oversikt-informasjon-om-asylsokere-som-kommer-til-norge/statistikk--antall-asylsokere-som-kommer-til-norge/>

UDi.no Hentet 27.10.15. Lokalisert på, [http://www.udi.no/globalassets/global/asylmottak/info\\_kommuner\\_fylkesmenn/flyktningssituasjonen-ytterligere-behov-innkvartering.pdf](http://www.udi.no/globalassets/global/asylmottak/info_kommuner_fylkesmenn/flyktningssituasjonen-ytterligere-behov-innkvartering.pdf)

Une.no Hentet 27.10.15.Lokalisert på <http://www.une.no/sakstyper/Familieinnvandring/https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-12/id140252/?ch=5>

VOX. Nasjonalt Fagorgan For Kompetansepolitikk. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Hentet 17.09.2105. Lokalisert på <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Lareplan/>

## Vedlegg 1



## Undersøkelse –Spørreskjema; **Utfordringer for lærere i samfunnskunnskap for voksne**

Undervisning i samfunn på språk; \_\_\_\_\_

Hvor mange år har du undervist i samfunnsfag for voksne ; \_\_\_\_\_

1. Utfordringer **i forhold til faginnholdet i læreplanen.** ( Eks. provoserende emner? Elevenes evne til å forstå innholdet i forhold til elevenes egen ressurs/skolebakgrunn eventuelt manglende skolebakgrunn og lignende ).

Aldri	
Sjelden	
Ofte	Eksempel:
Nesten alltid	Eksempel:

2. Utfordringer **i forhold til lærerrollen.** (Eks; forventninger til hjelp , støtte, tolking, sosialt, praktisk tilrettelegging utover det som forventes i jobben fra arbeidsgiver)

Aldri	
Sjelden	
Ofte	Eksempel:
Nesten alltid	Eksempel:

3. Utfordringer **i forhold til elevenes møte med det norske samfunnet.**( Eks; I forhold til arbeid, skole, bolig, holdninger, skikker, religion, møte med nordmenn etc. )

Aldri	
Sjelden	
Ofte	Eksempel:
Nesten alltid	Eksempel:

4. Andre utfordringer/erfaringer du føler er relevant; stikkord er greit.



## **Vedlegg 2**

### **Intervjuguide**

Informasjon til intervjudeltaker.

- Muntlig tillatelse
- Anonymt
- Det er lov å trekke seg fra prosjektet hvis ikke ønske om å bli sitert.
- Data skal brukes til masteroppgave og kan bli publisert.

### **Spørsmål til faginnholdet i læreplanen**

1. Hvilke tema i forhold til fagplanen er det som er mest utfordrende og eller vanskelige for deltakerne?
  - Ny innvandrer i Norge
  - Historie geografi og levesett
  - Barn og familie ( barneoppdragelse, kjønnsroller, likestilling, tvangsekteskap, vold mot barn, )
  - Helse
  - Utdanning og kompetanse ( skolesystemet barn)
  - Arbeidsliv
  - Demokrati og velferdssamfunn
2. På hvilken måte spiller skolebakgrunnen til deltakerne inn for forståelse av innholdet i faget?
3. Er det noe du synes det mangler eller er lite informasjon om?
4. Har du noen forslag eller andre kommentarer til faginnhold/undervisning i faget?

### **Spørsmål i forhold til lærerrollen**

1. Hvilke praktiske oppgaver blir du bedt om hjelp til ?
2. Hvilken praktisk tilrettelegging hjelper du til med ?
3. Blir du spurt om å tolke/oversette?
  - Når ?
  - For hvem ?
  - Hvilket formål?
  - Tid brukt ?

4. Hvilke tema ønsker deltakerne veiledning om som gjelder private anliggender og hvordan gjør du dette?
5. Hvor mye tid bruker du på deltakerne utenom undervisningen?
6. Hvordan opplever du din rolle i forhold til elevene angående tillit?
7. Hvilke utfordringer opplever du i grupper med stort sprik ?
8. Hva opplever du som den største utfordringen i forhold til lærerrollen?
9. Har du opplevd endringer i din undervisningsperiode som lærer? Hvilke?
10. Har du andre kommentarer eller tilleggsopplysninger som du ønsker å dele om lærerrollen?

### **Spørsmål i forhold til elevenes utfordringer i møte med det norske samfunnet**

Fra hvilke arenaer er det elevene har mange utfordringer og spørsmål?

- Jobb?
- Utdanning, skole ?
- Barnehage?
- Bolig?
- Offentlige etater ?( Eks NAV, politi, barnevernet, helsetjenesten)
- Språk, kommunikasjon?
- Religion?
- Holdninger-verdier- skikker- mentalitet?
- Møte med nordmenn?

Er det andre ting intervjudeltaker ønsker å formidle ?





